

Kranefeld, Ulrike [Hrsg.]; Voit, Johannes [Hrsg.]

Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven

Münster ; New York : Waxmann 2020, 170 S.



Quellenangabe/ Reference:

Kranefeld, Ulrike [Hrsg.]; Voit, Johannes [Hrsg.]: Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven. Münster ; New York : Waxmann 2020, 170 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-210405 - DOI: 10.25656/01:21040

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-210405>

<https://doi.org/10.25656/01:21040>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Ulrike Kranefeld
Johannes Voit (Hrsg.)

Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens

Fallanalytische Perspektiven

WAXMANN

Ulrike Kranefeld, Johannes Voit (Hrsg.)

Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens

Fallanalytische Perspektiven



Waxmann 2020
Münster • New York

We acknowledge support for the Article Processing Charge by the Open Access Publication Fund of Bielefeld University.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4170-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-9170-0 (Open Access)

<https://doi.org/10.31244/9783830991700>

Das E-Book ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 open access verfügbar.

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2020

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagabbildung: © G. Lombardo – Stock.Adobe.com

Satz: Roger Stoddart, Münster

Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Nicht-kommerziell

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International

(CC BY-NC-SA 4.0)



Inhalt

Vorwort	7
<i>Malte Sachsse</i>	
Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs	
Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse	11
<i>Ulrike Kranefeld</i>	
Kompositionsprozesse in fallanalytischer Perspektivierung	
Methodologische und methodische Überlegungen	43
<i>Anna-Lisa Mause</i>	
„Du könntest das einbauen, wenn du die Katze mitbringst.“	
Das Ringen um Vorgaben innerhalb von Prozessen des Musik-Erfindens	55
<i>Elisabeth Theisoehn & Thade Buchborn</i>	
Moldau oder Waschmaschine? Von kontroversen Aushandlungen zu einer konstruktiven kompositorischen Gruppenarbeit	
Eine exemplarische Fallanalyse	67
<i>Johanna Langner</i>	
„Wenn ihr da ’n Keyboard wollt“	
Bedeutungszuschreibungen bei der Auswahl von Instrumenten im Kontext des Musik-Erfindens	81
<i>Jan Duve</i>	
Komponieren am Raster	
Fallanalytische Perspektiven auf Prozesse des Musik-Erfindens mit digitalen Medien	97
<i>Miriam Meisterernst</i>	
„Dann spiele ich lieber was, was es schon gibt.“	
Fallanalytische Betrachtungen von Schülervorstellungen zum Komponieren	111
<i>Lukas Janczik & Johannes Voit</i>	
Das Portfolio als Instrument musikpädagogischer Unterrichtsforschung	
Eine methodenkritische Exploration anhand von Fallanalysen aus der Unterrichtsreihe „Komponieren mit virtuellen Doppelgänger*innen“	127
<i>Carolin Ehring & Heike Thienenkamp</i>	
Gestalterische Begleitung von Kompositionsprozessen mittels Portfolioarbeit	
Ein Impuls aus der kunstpädagogischen Praxis und Forschung	153
Autor*innen	169

Vorwort

Das Anliegen, Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens zum Gegenstand eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts zu machen, reagiert auf eine paradoxe Situation in der deutschsprachigen Musikpädagogik: Einerseits wird sowohl im nationalen wie im internationalen Diskurs übereinstimmend der besondere Wert des Musik-Erfindens im Unterricht für musikalisches Lernen, z. B. für die Entwicklung musikalischen Denkens und Verstehens (Barrett, 1998, S. 13) sowie für die Förderung kreativer Fähigkeiten (Buchborn, Theisohn & Treß, 2019, S. 69), hervorgehoben. Auch die Kernlehrpläne der meisten Bundesländer berücksichtigen seit langem – oftmals unter dem Begriff der ‚Produktion‘ – Komponieren und Improvisieren als zentrale Kompetenzbereiche des Musikunterrichts für alle Altersstufen. Andererseits steht diesem vielfach konstatierten Potential und der expliziten Verankerung in den Lehrplänen eine Situation in den Schulen gegenüber, in der produktive Methoden und damit auch das Musik-Erfinden „noch immer eine marginale Rolle spielen“ (Fiedler & Handschick, 2014, S. 1) und Musiklehrende von einer gewissen Scheu berichten, produktionsorientierte Verfahren in ihre Lernarrangements zu integrieren¹. Das führt u. a. auch zu dem Phänomen, dass Ansätze des Musik-Erfindens oftmals aus dem Zentrum des regulären Musikunterrichts in Formate von Projektarbeit ausgelagert werden und dieser Kompetenzbereich damit teilweise an außerschulische Partner*innen wie etwa Komponist*innen delegiert wird.²

Es ist zu vermuten, dass eine mögliche Ursache für die geringe Prävalenz des Musik-Erfindens im aktuellen Musikunterricht u. a. in der mangelnden Verankerung und Thematisierung des Musik-Erfindens in der Musiklehrer*innenbildung besteht. Hier setzt das Verbundvorhaben ModusM an, das als Kooperationsprojekt an den Universitäten Bielefeld (Leitung: Johannes Voit) und Dortmund (Leitung: Ulrike Kranefeld) sowie an der Musikhochschule Lübeck (Leitung: Annette Ziegenmeyer) und der Hochschule für Musik Freiburg (Leitung: Thade Buchborn) durchgeführt wird: Die an diesem Forschungs- und Entwicklungsprojekt beteiligten Wissenschaftler*innen arbeiten an der forschungsbasierten Entwicklung von Aus- und Fortbildungskonzepten für Musiklehrende, die Musik-Erfinden zu einem zentralen Modus ihrer Lernarrangements machen möchten. Dabei ist unter forschungsbasierung nicht nur die Sichtung bestehender Konzepte und Diskurse im internationalen Kontext und die Entwicklung von Aus- und Fortbildungsformaten im Sinne eines Design-Based Research-Ansatzes gemeint, sondern auch das Gewinnen eines vertieften Verständnisses der Prozesse, die Schüler*innen – aber auch die Anleitenden – beim Musik-Erfinden vollziehen.

1 Dies zeigte sich u. a. bei dem Versuch, Musiklehrer*innen für die Erforschung von Musik-Erfindungs-Prozessen in ihrem Musikunterricht zu gewinnen.

2 Vgl. Kompositionsprojekte wie Klangnetze, Klangserve, Querklang, Klangradar oder Response Frankfurt sowie die kompositionspädagogische Weiterbildung KOMPÄD, die sich gezielt an in diesem Feld tätige Komponist*innen richtet.

Dieser Erforschung der Beschaffenheit der Prozesse, die immer noch als Forschungsdesiderat gelten kann, widmet sich der vorliegende Band, indem er Forschungsarbeiten³ der am Projekt ModusM beteiligten Forschungsgruppen zum Musik-Erfinden⁴ präsentiert. Ihnen gemeinsam ist eine fallanalytische Perspektive, die es ermöglicht, Interaktionsmuster und grundlegende Orientierungen der Akteur*innen durch die Auswertung von Video- und Interviewmaterial sowie von prozessbegleitend geführten Portfolios zu rekonstruieren. Ein Schwerpunkt der qualitativen Erforschung konstitutiver Dimensionen von Prozessen des Musik-Erfindens liegt dabei auf spezifischen Gelenkstellen des Unterrichts wie Aufgabenstellung und -bearbeitung, Lernbegleitung und Reflexionsphasen, die gezielt in den Blick genommen werden.

In ihren Forschungsfragen und Auswertungsmethoden knüpfen die Autor*innen dabei an aktuelle Themen und Verfahren der Unterrichtsforschung an: So nehmen die beiden Beiträge von *Johanna Langner*⁵ und *Jan Duve* (TU Dortmund) die Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens in den Blick, indem sie den Umgang mit Instrumenten bzw. die Mensch-Maschine-Interaktionen im Umgang mit digitalen Medien beim Komponieren in Gruppen videobasiert untersuchen. Damit nehmen sie eine objektintegrierende Perspektive ein, die insbesondere in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus der Unterrichtsforschung rückt, und machen diese für die Erforschung von Prozessen des Musik-Erfindens fruchtbar. *Elisabeth Theisohn* und *Thade Buchborn* (HfM Freiburg, Projekt KoMuF) hingegen rekonstruieren mit Hilfe dokumentarischer Unterrichtsforschung die handlungsleitenden Orientierungen von Schüler*innen in Prozessen des Musik-Erfindens in der Gruppe. So können sie zeigen, wie konstruktive Zusammenarbeit auch nach einer schwierigen, von Divergenzen geprägten Phase entstehen kann. Während die bisher genannten Beiträge sich vor allem auf die Analyse von Interaktionen zwischen Schüler*innen beziehen, blendet das Projekt LinKo auch die Rolle der Anleitenden ein: *Anna-Lisa Mause*

-
- 3 Der Band bündelt Forschungsarbeiten der mit dem Projekt ModusM assoziierten Forscherinnen und Forscher. Ein Teil der Beiträge entstand unmittelbar aus durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (LinKo, DoProfil, TU Dortmund) bzw. durch das Land Baden-Württemberg (KoMuF, HfM Freiburg) finanzierten Forschungsvorhaben.
 - 4 Gegenstand dieser Studien sind unterschiedliche Aspekte des Musik-Erfindens im schulischen Musikunterricht, wobei unter diesem Begriff das gesamte Möglichkeitsfeld generativer Prozesse verstanden wird, das Dankmar Venus in seiner Systematisierung von fünf „Verhaltensweisen gegenüber Musik“ unter „Produktion von Musik“ (Venus, 1969, S. 21) zu fassen suchte und das über die Reproduktion bereits vorhandener Musik hinausgeht. Er umfasst neben dem Improvisieren, wo „Erfindung, klangliche Realisierung und Wahrnehmung von Musik zeitlich untrennbar zusammenfallen“ (Krämer, 2018, S. 319) und dem Komponieren reproduzierbarer Musikstücke auch die mannigfaltigen „Musizierformen auf der Grenze zwischen Komposition und Improvisation, [...] bei denen unter Anleitung und innerhalb eines fest abgesteckten musikalischen Rahmens ein teilweise improvisatorisches Handeln der Beteiligten möglich wird“ (ebd., S. 320). Auch fallen kleinere, an konkrete Lernziele geknüpfte Gestaltungsaufgaben und Kompositionsprojekte, bei denen die Schüler*innen nicht nur die Aufgabe, sondern „auch die Vorgehensweise weitgehend selbst bestimmen“ (Schlothfeldt, 2015, S. 113) können, gleichermaßen darunter.
 - 5 Der Beitrag von Johanna Langner basiert auf ihrer Masterarbeit, die sie an der TU Dortmund anfertigte. Auch diese Tatsache unterstreicht das Bemühen des Projekts ModusM, in der Lehrerbildung wirksam zu sein.

(TU Dortmund) verfolgt in ihrem Beitrag die Frage, wie Musiklehrende trotz einer notwendigen Anleitung den Schüler*innen autonome Gestaltungsmöglichkeiten in Prozessen des Musik-Erfindens eröffnen. Dazu analysiert sie mit Hilfe einer multi-modalen Interaktionsanalyse eine Sequenz, in der die Schüler*innen mit dem anleitenden Komponisten um Vorgaben ringen.

Ergänzt werden diese videobasierten Einblicke in die Prozesse des Musik-Erfindens in ModusM durch eine interviewbasierte Rekonstruktion der Sicht der beteiligten Akteur*innen. Hier steht die Perspektive der Schüler*innen im Mittelpunkt: *Miriam Meisterernst* (TU Dortmund) widmet sich in einer Interviewstudie den Vorstellungen zum Komponieren, die Schüler*innen in den Musikunterricht mitbringen und die ihr Handeln im Kontext der Bearbeitung von Aufgaben des Musik-Erfindens prägen können. *Lukas Janczik* und *Johannes Voit* (Uni Bielefeld) nutzen von Schüler*innen erstellte prozessbegleitende Portfolios und Stimulated Recall-Interviews zu diesen Portfolios, um sich den Sichtweisen der Schüler*innen auf ihre Produkte und die vorgelagerten Prozesse anzunähern. Inwieweit Portfolios nicht nur als Forschungsinstrument, sondern auch als produktive Lernbegleitung dienen können, zeigen abschließend *Carolin Ehring* und *Heike Thienenkamp* (Uni Bielefeld) in ihrem Beitrag aus Sicht der Kunstpädagogik. Sie analysieren mit Hilfe der Methode der dokumentarischen Bildinterpretation einen Auszug aus einem künstlerischen Portfolio einer Kunststudentin und reflektieren in ihrem abschließenden systematisierenden Zugriff die Übertragbarkeit auf musikbezogene Gestaltungsprozesse.

Vorangestellt sind den Fallanalysen zwei Beiträge, die grundlagentheoretisch bzw. methodologisch in den Band einführen: In ihrem methodologisch orientierten Beitrag reflektiert *Ulrike Kranefeld* (TU Dortmund) die Rolle von Fallanalysen im qualitativen Forschungsprozess und stellt die Frage, was eine Szene zur Schlüsselszene macht. Eine inhaltliche Rahmung erfahren die im Band versammelten Fallanalysen durch einen einleitenden grundlagentheoretischen Beitrag von *Malte Sachsse* (TU Dortmund) zu „Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs“. Seine sozialkritische Lesart aktueller Begründungsdiskurse zum Musik-Erfinden regt an, die im Diskurs durchaus üblichen Kategorien des (ästhetisch) Neuen, Originellen und Innovativen grundsätzlich zu problematisieren.

Mit dieser ersten Publikation wird ein Teilbereich von ModusM, die empirische Erforschung von Prozessen des Musik-Erfindens, in den Mittelpunkt gestellt. Die hier nur exemplarisch dargestellten Befunde fließen aktuell in die Entwicklung von Konzepten zur Verankerung des Themas Musik-Erfinden in Schule und Hochschule ein. In einer zyklischen Erprobung im Sinne eines Design-Based Research-Ansatzes an ausgewählten Modellschulen und in Hochschulseminaren an den beteiligten Standorten werden diese laufend evaluiert, (weiter-)entwickelt und in folgenden Publikationen präsentiert.

Der vorliegende Band basiert auf einer Tagung, die im Februar 2019 an der Technischen Universität Dortmund stattgefunden hat. Unser besonderer Dank gilt deshalb den Kolleginnen und Kollegen, die unserer Einladung zu dieser Tagung gefolgt sind und sich als Critical Friends an den Diskussionen und Interpretations-

werkstätten konstruktiv beteiligt haben: Philipp Ahner, Joana Grow, Frauke Heß, Matthias Schlothfeldt, Philipp Vandré, Hans Schneider und Julia Weber. Dank gilt auch Andrea Schrottenloher und Christina Kampshoff für die Durchsicht des Manuskripts sowie den Mitarbeiter*innen der musikpädagogischen Forschungsstelle des Instituts für Musik und Musikwissenschaft an der TU Dortmund für die Unterstützung bei der Planung und Durchführung der Tagung, allen voran Wiebke Wolf für ihre organisatorische Arbeit.

Literatur

- Barrett, M. (1998). Researching Children's Compositional Processes and Products: Connections to Music Education Practice? In B. Sundin (Hrsg.), *Children composing* (S. 10–34). Lund: Lund University & Malmö Academy of Music.
- Buchborn, T., Theisohn, E. & Treß, J. (2019). Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen. Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen und Schülern. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 69–85). Münster: Waxmann.
- Fiedler, D. & Handschick, M. (2014). *Produktive Methoden im Test. Zum Stellenwert und zur Attraktivität produktiver Methoden im Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen*. Freiburg: PH Freiburg. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:frei129-opus-4409> [25.05.2020].
- Krämer, O. (2018). Improvisation als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 319–326). Münster: Waxmann.
- Schlothfeldt, M. (2015). *Komponieren im Unterricht*. Hildesheim: Olms.
- Venus, D. (1969). *Unterweisung im Musikhören*. Wuppertal: Henn.

Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs

Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse

1. Berührungen: Musik-Erfinden als kreative Praxis¹

Wer sich derzeit des komplexen Feldes des Musik-Erfindens in schulischen Kontexten annimmt, befindet sich in guter Gesellschaft: Breit angelegte Forschungsprojekte wie *KOMPÄD*², *Future Songwriting*³ oder eben *ModusM*, gut dokumentierte Symposien⁴ sowie eine Fülle didaktischer Materialsammlungen (Milliken, 2018; Schneider, 2017; Rüdiger, 2015) lassen die Rede von einem musikpädagogischen ‚Trend‘ berechtigt erscheinen. In vielen jüngeren Kerncurricula für die Gymnasien und Gesamtschulen der Bundesländer sind Praxen des Musik-Erfindens⁵ (wenngleich terminologisch uneinheitlich bezeichnet⁶) mittlerweile ebenfalls verankert.

Immer wieder begegnen – nicht nur, aber vor allem – im Zusammenhang mit Praxen des Musik-Erfindens Verweise auf Kreativität: Sei es als Zieldimension, Disposition oder Merkmal. So strebt der Studiengang „Elementare Musikpädagogik“ in Nürnberg „eine Balance zwischen ‚ausführenden‘ (technischen, reproduzierenden) und ‚schöpferischen‘ (kreativen, produktiven) Tätigkeiten an“⁷ und nutzt den Begriff damit zur Differenzierung musikalischer Umgangsweisen. Beim Symposium „Improvisation, Interaktion und Kreativität“ an der WWU Münster 2017 wur-

1 Unter ‚Praxis‘ wird hier in Anlehnung an Pierre Bordieu „das relationale Bedingungsgeflecht zwischen inkorporierter Sozialität (Habitus), aktuellen Praktiken und objektivierter Sozialität (Feld)“ verstanden. Eine Praxis ist also integral zusammengesetzt u. a. aus „Aktivitäten, also Praktiken, die sich zu Praxisformen verketteten können“ (Hillebrandt, 2009, S. 376). Praktiken werden demnach – wie Andreas Reckwitz hinzufügt – zeitlich prozessiert in „der *Praxis*, d. h. der Serie von temporalen Ereignissen, die eine Aktualisierung der sozial-kulturellen Praktiken durch einzelne Körper, mit bestimmten Artefakten, in präzisen raum-zeitlichen Situationen betreiben [...]“ (Reckwitz, 2016, S. 35, Hervorh. im Original).

2 <https://www.kompaed.de> [12.05.2020].

3 <https://www.hf.uni-koeln.de/40265> [12.05.2020].

4 Für eine Übersicht siehe Schlothfeldt und Vandré, 2018b sowie Handschick, 2015, S. 264–265.

5 Mit Musik-Erfinden wird in diesem Beitrag dem fachwissenschaftlichen und -didaktischen Sprachgebrauch folgend „deskriptiv“ (Lothwesen, 2014, S. 190) ein Ensemble verschiedener Praxen, Praktiken und Umgangsweisen bezeichnet, die auf die Entwicklung musikalischer Ideen und Verläufe in unterschiedlichen Graden zwischen Freiheit und Gebundenheit zielen und in der Regel deren klangliche Realisation mit einschließen, insbesondere also Komposition, Improvisation, Songwriting, Stilkopien, Bearbeitungen und musikalische Erfindungsspiele.

6 So finden wir Operatoren wie Gestalten, Erfinden, Produzieren, Darstellen, Improvisieren, Komponieren, Entwerfen und Realisieren oft ohne nähere Differenzierung vor (vgl. Sachsse, 2019, S. 871–876).

7 <https://www.hfm-nuernberg.de/de/studium-und-lehre/studiengaenge/emp/> [08.05.2020].

de „Musikalisches Entdecken und Gestalten in der Bläserklasse“⁸ diskutiert, und das Forschungsprojekt *kreativ+* widmet sich der „Förderung von Kreativität und Entrepreneurship durch Musik, Performance und kulturelle Zusammenarbeit“ durch die Verbesserung „kreativer Methoden wie Musikproduktion und Performance“⁹. Bisweilen wird Kreativität sogar mit – wenngleich ganz bestimmten – Praxen des Musik-Erfindens gleichgesetzt¹⁰.

Es liegt nahe, in den seit einiger Zeit massiv intensivierten Forschungstätigkeiten und Veröffentlichungen in Feldern des Musik-Erfindens und dem Wiederaufkommen¹¹ des Kreativitätsbegriffs keine bloße Koinzidenz zu sehen. Kai Lothwesen ist es zu verdanken, die historischen und systematischen Zusammenhänge der Konstrukte Musik-Erfinden, Kreativität und des Schöpferischen aufgezeigt zu haben, die in inhaltlichen Überschneidungen, synonymen Begriffsverwendungen und analogen Begründungstypen bestehen (Lothwesen, 2014, S. 189).¹² Die gegenwärtige Hinwendung zu kreativen Praxen des Musik-Erfindens kann vor diesem Hintergrund als Ausdruck des von Andreas Reckwitz beschriebenen gesamtgesellschaftlichen Kreativitätsdispositivs¹³ gelesen werden. Er argumentiert,

„dass sich um die Orientierung an der Kreativität, das heißt an einem sozialen Regime des Neuen, das weniger technisch-kognitiv als ästhetisch-symbolisch ausgerichtet und eng mit einem Künstlerideal verknüpft ist, in der Spätmoderne ein institutionell wirkungsmächtiges Kreativitätsdispositiv ausgebildet hat. Damit ist ein ehemaliges Ideal ästhetischer Gegenkulturen in den institutionellen Mainstream eingesickert, so dass sich eine außergewöhnliche Verzahnung von Prozessen der Ästhetisierung, Ökonomisierung und Medialisierung ergibt“ (Reckwitz, 2016, S. 16–17).

8 <https://www.uni-muenster.de/Musikpaedagogik/Projekte/symposium-blaeserklasse2017.html> [12.05.2020].

9 <https://www.ph-freiburg.de/musik/forschungsprojekte/musik-kreativ-eu-projekt-erasmus.html> [12.05.2020].

10 „Kreativität in der Musikpädagogik, also die Produktion von Musik in Komposition und Improvisation, ist in deutschen Lehrplänen eine Randerscheinung, sodass sich das Erfinden von Musik insbesondere im Primarbereich auf Verklangelungen oder erste Klangspiele beschränkt“ (Grow, 2012, S. 1).

11 In der britischen und US-amerikanischen Musikpädagogik ist das Interesse an *musical creativity* ohnehin nie abgebrochen (z. B. Burnard, 2012). Im deutschsprachigen Raum ist der Kreativitätsbegriff – nach einer kurzen Flaute wohl infolge seiner geradezu exzessiven Rezeption in den 1960er- und 70er-Jahren (Vollmer, 1982) – im musikpädagogischen Diskurs der Gegenwart wieder „allgegenwärtig“ (Stöger, 2018, S. 260).

12 Die konkreten Kopplungen des Kreativitätsbegriffs an Praxen des Musik-Erfindens – als Begründungsfigur, als Zielsetzung, als Charakteristikum, als lediglich ‚schmückendes Beiwerk‘ – aufzudecken, wäre indes Aufgabe einer größeren systematischen Arbeit. Folgt man Lothwesen, dann wäre auch nach synonymen Bedeutungen zu suchen, infolge derer die Diskurse über Musik-Erfinden und Kreativität häufig zusammenfallen: „Es wäre thesenhaft zu vermuten, dass der Begriff des ‚Erfindens‘ sich nun an Orten findet, die vor etwa 40 Jahren noch mit dem Begriff ‚Kreativität‘ kartiert wurden – an Orten produktiven Handelns im schulischen Musikunterricht“ (Lothwesen, 2014, S. 190, FN 9).

13 Zu dessen Genese siehe ausführlich Reckwitz (2017), zur in unserem Zusammenhang besonders relevanten postmodernen „Normalisierung“ von Kreativität insbesondere Reckwitz (2016, S. 207–214).

In eine ähnliche Kerbe schlagen jüngere kreativitätskritische Veröffentlichungen aus dem Feld der Philosophie (Reck, 2019; Raunig & Wuggenig, 2016). Trotz aller Einsichten in Schwierigkeiten und Widersprüche einer Konzeptualisierung von Kreativität besteht heute

„keinerlei Zweifel daran, dass das Kreative in all seinen Schattierungen sich nicht nur ungebrochener, sondern gar weiter rasant wachsender Beliebtheit erfreut, zuweilen gar auf ein hysterisches Interesse vertrauen darf“ (Reck, 2019, S. 48).

Christine Stöger zufolge ist Kreativität sogar „zur Projektionsfläche für eine Fülle von Wünschen der Gesellschaft geworden“ (Stöger, 2007, S. 103).

So verwundert es nicht, dass Musik-Erfinden ebenso wie (musikalische) Kreativität diskursiv nahezu ausschließlich positiv konnotiert sind. Zwar werden beide unterschiedlich konzeptualisiert, in diversen Facetten akzentuiert und dort kritisiert, wo vermeintlich unzureichende Verständnisse vorzuliegen scheinen,¹⁴ niemals aber werden sie *per se* und in gleichem Maße zum Gegenstand von Kritik wie beispielsweise das ‚Primat des Hörens‘, die Rezeptionsorientierung oder die ‚Orientierung am Kunstwerk‘ es in der fachhistorischen Distanz nicht zuletzt aufgrund ihrer konzeptionellen Verdichtung (v.a. bei Michael Alt und Dankmar Venus, siehe zusammenfassend z.B. Jank, 2017, S. 40–48) und vormaligen Dominanz waren und sind. Etwaige Verdächtigungen bezüglich der bloßen Möglichkeit ‚neomusischen‘ Tuns, also einer kritiklos-affirmativen Reaktualisierung jenes unreflektierten und teils dilettantischen musikpraktischen Aktionismus der Musischen Erziehung (zusammenfassend Gruhn, 2003, S. 293–299), scheinen bereits durch die weitgehende Vermeidung einer Rede vom „Schöpferischen“ (Ludwig, 1970) und durch die Aussparung entsprechender Referenzen ausgeräumt werden zu können. So können „Kreativitätswunsch und Kreativitätsimperativ“ (Reckwitz, 2017, S. 12) auf unkenntliche und kaum hintergehbare Weise dort zusammenwirken, wo Praxen des Musik-Erfindens losgelöst von Begründungen zur Norm für Musik-Unterricht erhoben werden und damit gesamtgesellschaftliche Wirkmechanismen spiegeln, reproduzieren und festigen. Insofern scheint eine Besinnung dringend geboten, die vermeintliche Selbstverständlichkeiten hinterfragt – nicht, um Innovationsgehalte, Lernpotentiale und Bildungsrelevanz von Praxen des Musik-Erfindens zu leugnen oder zu marginalisieren, sondern um sie jenseits von Idealisierungen zum Allheilmittel und Stilisierungen zum Alternativlosen neu und anders diskutierbar machen zu können.

Dieser Beitrag versucht dies in zwei Schritten: Zunächst soll mithilfe jüngerer kreativitätskritischer Literatur ein kritisch-distanzierender Blick auf Ausschnitte aktueller Diskurse zum Musik-Erfinden (zurück)gewonnen werden. Dazu werden schlaglichtartig insbesondere systematische Probleme aufgezeigt, die aus Implikationen und Prämissen des Vorhabens, Schüler*innen Musik erfinden zu lassen, entste-

14 Auffallend häufig begegnet z.B. die Kritik an einer – vermeintlich dogmatischen, einengenden, einseitigen und normativen – Orientierung an Kunstmusik, an Kunstwerken bzw. an der Idee eines allein, im Verborgenen, schaffenden Künstlers (z.B. Odena, 2012, S. 201–202).

hen können. Im Anschluss daran sollen Begründungen für das Musik-Erfinden aus jüngeren Texten – pointiert und ohne den Anspruch auf Vollständigkeit – herausgearbeitet werden, um auf dieser Basis Antworten zu skizzieren, warum und wann trotz aller zuvor benannter Einwände ein unterrichtliches Musik-Erfinden bildungsrelevant sein kann.

2. Das musikalisch Neue als „Regime“ – Musik-Erfinden zwischen Kreativitätswunsch und Kreativitätsimperativ

Die Konzeption eines ‚Musikunterrichts im Modus des Musik-Erfindens‘ folgt der Annahme, dass junge Menschen nicht nur potentiell in der Lage sind, Musik zu erfinden, sondern dies auch tun sollen. In ideengeschichtlicher Perspektive greift sie damit – sei es auch implizit und vorreflexiv – auf Vorstellungen vom Menschen als „Homo Creator“ zurück, der es vermag, „Möglichkeiten als Möglichkeiten und als gänzlich Neues, nie Dagewesenes zu denken und in Freiheit eine dieser Möglichkeiten wertend auszuwählen und zu verwirklichen“ (Poser, 2016, S. 250). Während allerdings dieser „Homo Creator“ der Moderne anthropologisch eher als ein durch die Beherrschung und Hervorbringung von Techniken ausgezeichneter, durchaus göttähnlich Schöpfender gedacht ist, weisen aktuelle Überlegungen zum Musik-Erfinden eine noch deutlich größere Nähe zur spätmodernen Sozialfigur des „Kreativen“ auf, der laut Reckwitz seit den 1980er-Jahren zu einer „hegemoniale[n] Subjektform spätmoderner Kultur“ avanciert ist. Reckwitz (2016) zufolge geht es dem Kreativen vor allem um das „symbolisch und erlebnishaft Neue“ (S. 189). Er sei ein

„Mensch, dem jene Eigenschaft zukommt, die am Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts alle haben sollten und wie selbstverständlich erstrebenswert finden, aber am Ende nur wenige erreichen können: ‚kreativ‘ zu sein, sein Potential von ‚Kreativität‘ zu entfalten“ (ebd., S. 186).

Diese versteht Reckwitz als das

„Eigenschaftsbündel einer erstrebenswerten und zugleich allgemein erwarteten Subjektivität, die in der Lage ist, Neues zu schaffen und dabei sich *selbst* immer wieder auf überraschende Weise zu erneuern“ (ebd., S. 186–187, Hervorh. im Original).

Der Kreative findet als „*symbol analyst*“ in der „Beobachtung, Sammlung, Kombination und Kreation von Zeichen und Ideen [...] seine zentrale Aufgabe“ (ebd., S. 189, Hervorh. im Original).

Dies wäre nicht weiter problematisch, stünde der „Kreative“ nicht Modell für ein „soziales Regime des ästhetisch Neuen“, welches in der Postmoderne nach Vorbild des Kunstsystems in nahezu allen Gesellschaftsbereichen (Architektur, Ökonomie, Bildung usw.) eine Sogwirkung permanenten (Selbst-)Erneuerungswillens und -zwangs entwickeln sollte:

„Wenn es einen Wunsch gibt, der innerhalb der Gegenwartskultur die Grenzen des Verstehbaren sprengt, dann wäre es der, nicht kreativ sein zu wollen. Dies gilt für Individuen ebenso wie für Institutionen. Nicht kreativ sein zu können ist eine problematische, aber eventuell zu heilende Schwäche. Aber nicht kreativ sein zu wollen, kreative Potentiale bewusst ungenutzt zu lassen, gar nicht erst schöpferisch Neues aus sich hervorbringen oder zulassen zu wollen, erscheint als ein absurder Wunsch, so wie es zu anderen Zeiten die Absicht gewesen sein mag, nicht moralisch, nicht normal oder nicht autonom zu sein“ (Reckwitz, 2017, S. 9).

So heterogen Konzeptualisierungen von Kreativität insgesamt – und damit auch in musikpädagogischen Zusammenhängen – ausfallen (hierzu z. B. Stöger, 2007; 2018; Burnard, 2012), so bildet ‚Neuheit‘ in ihnen einen Fixpunkt. Auch wo Kreativität primär als Fähigkeit oder Vermögen¹⁵ oder als Praxis (Burnard, 2012, S. 13–16) definiert wird, muss sie sich doch letztlich in einem Produkt oder zumindest einer beobachtbaren Handlung manifestieren und als – in *irgendeiner* Hinsicht – Neues, als ein prinzipiell als kreativ Anerkennbares bewähren:

„Despite all the complexities outlined above, a working definition of musical creativity may be explained as the development of a musical product that is novel for the individual and useful for the situated musical practice“ (Odena, 2012, S. 203).

Keineswegs muss oder kann es dabei immer um die Neuschöpfung *ex nihilo* gehen, doch erfolgt auch die Kombination vorher unverbundener oder die Rekombination bereits verbundener, vorgegebener und vorgefundener Elemente¹⁶ mitunter nach Maßgabe der Neuartigkeit, die der Mensch durch seine Handlungen in Bezug auf Dinge oder Ideen erzeugt. Margaret A. Boden (2007) definiert daher: „Creativity is the ability to come up with ideas or artefacts that are new, surprising, and valuable“ (S. 83).

Selbst wenn man mit Pamela Burnard (2012, S. 11–12) eine Vielzahl unterscheidbarer Kreativitäten bzw. kreativer Praktiken in vielfältigen kulturellen Milieus und sozialen Feldern am Werke sieht, werden diese doch im Musikunterricht immer kommunikativ und situativ innerhalb eines institutionellen, normativen Rahmens fokussiert. Zwar können in spezifischen interaktiven Aushandlungsprozessen (z. B. in Feedback-Phasen zu Arbeitsergebnissen) heterogene Weisen des Unterscheidens – abhängig von Sozialisation, informellem Lernen außerhalb der Schule, ‚Identität‘ der Beteiligten – aufeinandertreffen und sich gleichsam prismatisch bre-

15 „In contemporary music curriculum guidelines, creativity is seen as a skill to be developed by all students and is generally linked with composition and improvisation activities.“ (Odena, 2012, S. 202)

16 Zum Beispiel als Ausdruck und auf der Grundlage von der durch Lenk unterschiedenen „Regroupierungskreativität“, „Kombinationskreativität“ und „Konstitutionskreativität“ (Poser, 2016, S. 101).

chen. Dennoch bleibt aber die Kategorie von Neuheit¹⁷ stets der irreduzible Kern dieser Unterscheidungen, insofern sie sich auf Hervorbringungen und Performanzen von etwas bisher noch nicht Dagewesenem – auf Ergebnisse von Musik-Erfinden als kreativer Praxis – beziehen.

Allerdings ist die Kategorie des Neuen nicht unproblematisch und bedarf der Differenzierung (Schatt, 2004; 2009). Vor diesem Hintergrund trifft Boden denn auch die Unterscheidung zwischen „psychological‘ creativity“ („P-creativity“) und „historical‘ creativity“ („H-creativity“) (Boden, 2007, S. 84). In konkreten Produktions- wie Unterrichtssituationen im Allgemeinen dürfte Neuheit nur sehr schwer zu beurteilen sein, insbesondere, wenn man von heterogenen musikalischen Sozialisationsverläufen in pluralen (nicht zuletzt medialen) informellen Erfahrungsräumen ausgeht:

„The paradox is illustrated by the fact that a similar musical product could be assessed as novel for one learner and not very novel for another, depending on the learner’s previous experiences“ (Odena, 2012, S. 202).

Auch wenn in diesem Fall vermutlich besser von einer Ambivalenz die Rede sein sollte, kann kein Zweifel daran bestehen, dass das Anliegen, kreative Prozesse initiieren, beobachten und bewerten zu wollen, sich aus systematisch-terminologischen Gründen schnell in paradoxe Muster verstrickt:

„Insofern das Resultat des kreativen Prozesses genauso wie sein Inhalt zunächst unabsehbar und unbekannt sind, ist das Wesentliche daran nicht definierbar. Eine Definition würde das Unbekannte auf ein Bekanntes zurückführen. Was vorausschauend definierbar oder bestimmbar ist, das ist etwas, das in das mechanische Reich des bereits Regulierten oder Erwartbaren gehört“ (Reck, 2019, S. 30).

Insofern also das Kreative ebenso wie das Musik-Erfinden fundamental auf Neues, Originelles, Überraschendes und Interessantes gerichtet ist, produziert und reproduziert es Antinomien auf verschiedenen theoretisch-systematischen Ebenen: zwischen subjektiver/personaler und objektiver/historischer Neuheit; zwischen Neuheit aus heterogenen – weil mit unterschiedlichen Kategorien arbeitenden – Perspektiven von Angehörigen unterschiedlicher soziokultureller Milieus sowie Vertreter*innen unterschiedlicher szenetypischer Geltungsmaßstäbe; zwischen Neuheit als dem normativ Erwarteten und zugleich *per definitionem* Unbekannten. Das Anliegen, kreative Prozesse und Produkte im Angesicht bildungspolitischer Regulierungszwänge, Output-Orientierung und fachdidaktischer Standardisierungsbemühungen (z. B. in Form von Kompetenzmodellen) curricular zu verankern, kann daher lediglich auf hinreichend triftige, pragmatische bzw. provisorische, nicht aber theoretisch völlig saubere Weise bearbeitet werden:¹⁸ „Kreativität‘ gibt es eviden-

17 Bisweilen auch in Gestalt des „Interessanten“, „Überraschenden“ oder „Originellen“, mit denen sich das „Neue“ Reckwitz (2016) zufolge in einem „gemeinsamen semantischen Feld“ (S. 254) befindet.

18 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Anna-Lisa Mause (2020, i. d. Band).

terweise. Und gibt es – in gleichem Maße – auch nicht, nicht wirklich wenigstens“ (Reck, 2019, S. 30). Sie ist zwar augenscheinlich in Situationen ersichtlich und in Diskursen präsent, jedoch nur auf sehr fragile, nicht fassliche Weise existent.

Die Integration von Praxen des Musik-Erfindens an exponierten Stellen des Musikunterrichts bedingt nun gleichsam axiomatisch den Wunsch, kreativ zu sein, bei Schüler*innen entstehen zu lassen, wenn er – wie es oft der Fall sein dürfte – nicht bereits von sich aus da ist:

„A driver of the individuals' motivation may be the sense of fulfilment in the pursuit of something novel and useful, even if the final outcome cannot be clearly defined from the outset“ (Odena, 2012, S. 205).

Damit wird der zu konzipierende Musikunterricht jedoch Teil eines sozialen

„Ensembles von Praktiken, Diskursen, Subjektivierungsweisen und Artefaktssystemen, die nicht allein das Neue *beobachten* und es positiv präferieren, sondern auch darauf aus sind, es zu fördern und aktiv *hervorzubringen*, zu steigern und zu intensivieren“ (Reckwitz, 2016, S. 253, Hervorh. im Original).

Dieser Kreativitätswunsch muss für Schüler*innen mit Blick auf spezifische Inhalte Relevanz gewinnen (Geuen & Orgass, 2007), um die Auseinandersetzung mit diesen – und erst recht die Bereitschaft, sich selbst im Zuge dieser Auseinandersetzung verändern zu lassen – motivierend, attraktiv und bedeutsam erscheinen zu lassen.

Vor dem skizzierten Hintergrund zeigt sich, dass folgende Feststellung Jürgen Vogts – lediglich vier Jahre später – in jedem Fall für den internationalen, zunehmend aber auch den deutschsprachigen musikpädagogischen Diskurs nicht mehr zutrifft:

„Das neoliberale Doppel von ‚Kreativitätswunsch und Kreativitätsimperativ‘ (Reckwitz, 2014, S. 12) wird aber musikpädagogisch überraschend wenig bedient“ (Vogt, 2015, S. 24).

Gerade weil der „Imperativ der permanenten Kreativität [...] längst aus seinen ursprünglich künstlerischen Domänen in eine Vielzahl anderer Felder gewandert“ ist (Vogt, 2015, S. 24), ergibt sich angesichts kreativitätskritischer Einwände heute eine besondere Begründungsnotwendigkeit für das Musik-Erfinden, soll es nicht bloß unhinterfragt gesellschaftlich wirksame Normen etablieren und festigen helfen.

Um zu prüfen, inwiefern diese Reflexivität in musikpädagogischen Texten eingelöst wird, sollen nun Schlaglichter auf zeitgenössische Begründungsfiguren für das Musik-Erfinden geworfen und diese mit Zieldimensionen des allgemeinbildenden Musikunterrichts in Beziehung gesetzt werden. Ziel ist hier weniger ein – unvermeidbar grober – Überblick über die Legitimationsdiskurse selbst, als vielmehr die Herausarbeitung von Bezügen zwischen zentralen theoretischen Prämissen und

der zuvor skizzierten Problematik, die aus einer axiomatischen Orientierung an der Hervorbringung des „Neuen“ erwächst.

3. Schlaglichter auf aktuelle Begründungsfiguren

Im Sinne einer im engen Rahmen dieses Beitrags handhabbaren Heuristik wird ein bereits 1998 von Hermann Josef Kaiser entwickeltes Modell herangezogen, anhand dessen sich gängige Begründungsfiguren kategorial erfassen sowie gut darstellen und reflektieren lassen. Auch wenn Zuordnungen niemals trennscharf erfolgen können, kann es im Sinne des hier angestrebten Problemaufrisses hilfreich sein, der im Diskurs vorherrschenden Komplexität mit einer Darstellung beizukommen, die die gefundenen Begründungen auf die – Kaiser zufolge – vier Grundmuster der Begründung von Musikunterricht und musikalischer Bildung schlechthin bezieht: auf das Erziehungs- bzw. Therapieparadigma, das anthropologische, das kulturtheoretische bzw. kulturanthropologische sowie das ästhetische Paradigma (Kaiser, 2002, S. 3–4).

Alternativ wäre eine Systematisierung nach einzelnen Praxen des Musik-Erfindens denkbar gewesen. Denn obwohl konstitutive Unterschiede zwischen diesen bestehen, können mit jeder einzelnen diverse pädagogische Ziele verfolgt¹⁹ werden, nach deren Maßgaben sie didaktisch-methodisch modelliert werden (zum Verhältnis zwischen Umgangsweisen, Aufgabenkonstruktion und Lernzielen siehe Brassel, 2008). An dieser Stelle wird hingegen allein den Begründungen Aufmerksamkeit geschenkt und in Kauf genommen, dass diese aus dem Kontext ihrer angedachten, konkreten didaktischen Realisierung gerissen werden. Nicht um die möglichst vollständige Darstellung von Konzepten bestimmter Autor*innen geht es hier, sondern um die Diskussion einschlägiger Argumente. Der vorliegende Beitrag beschränkt sich in Anbetracht der ausführlichen historisch-systematischen Untersuchungen Christopher Wallbaums (2009, S. 169–198) zu produktionsdidaktischen Ansätzen des 20. Jahrhunderts auf die schlaglichtartige Sichtung von Begründungsfiguren in jüngeren und aktuellen fachdidaktischen Konzepten zum Thema. Viele der von Wallbaum herausgearbeiteten Begründungsfiguren finden sich hier in etwas anderen Schattierungen wieder, sollen im folgenden Abschnitt aber speziell mit Blick auf ihren Umgang mit dem (ästhetisch) ‚Neuen‘, ‚Originellen‘, ‚Innovativen‘ oder ‚Kreativen‘ fokussiert werden.

¹⁹ Man vergleiche z. B. die von Seidl (2016) herausgearbeiteten Zielvorstellungen von Lehrenden im Zusammenhang mit Gruppenimprovisation untereinander sowie mit den von Orgass (2007, S. 762–764) vorgebrachten Begründungen. Johannes Voit (2019) hat jüngst das komplexe Zusammenwirken musikbezogener, allgemein-pädagogischer und institutsbezogener Ziele in Response-Projekten rekonstruiert, systematisiert und perspektivisch mit Blick auf eine gelingende Projektentwicklung diskutiert. Die Relevanz dieses Unterfangens zeigt sich u. a. in der Dokumentation des Response-Projekts *Unser Faust*, aus der hervorgeht, wie unterschiedliche Auffassungen von den Projektzielen durch die Beteiligten Konflikte auf der Durchführungsebene bewirken können (Schatt, 2009, z. B. S. 140).

3.1 Erziehungs- und Therapieparadigma

3.1.1 Förderung emotionaler Bindungen und sozialer Interaktion, Erprobung von Lebenshaltungen

Insbesondere in inklusiven bzw. integrativen Settings innerhalb sehr heterogener Lerngruppen kann die Arbeit an einem gemeinsamen Produkt sowohl dem sozialen Zusammenwachsen als auch individueller emotionaler Stabilität (die z. B. durch Fluchterfahrungen aus dem Gleichgewicht geraten ist) dienen:

„Emotional links developed in group composition activities have been used as a tool to promote inclusion among students from different communities in post-conflict environments [...] and to facilitate the inclusion of socially vulnerable adolescents in conflictive neighbourhoods [...]. These examples illustrate the strong relationship between music and the emotions, which are particularly relevant during musical creativity practices and can impact on behaviour“ (Odena, 2012, S. 206).

In therapeutischen Zusammenhängen kann es gerade beim Improvisieren „etwa um freies Spielen, um authentischen Ausdruck, um das Ausleben und Integrieren unterdrückter Impulse und um Aspekte des Kommunizierens mit anderen Menschen“ gehen (Dartsch, 2014, S. 101). Aber auch in nicht explizit therapeutischen Lernumgebungen werden emotionale Wirkungen des gemeinsamen Musik-Erfindens gewissermaßen als – freilich hypothetischer und sich nie ‚von selbst‘ einstellender – Nebeneffekt goutiert:

„Additional other-than-musical benefits include the importance of musical creativity practices such as sound play and experimentation for the development of emotionally rounded and healthy children (Welch, 2010)“ (Odena, 2012, S. 206).

Nicht immer wird dabei allerdings klar, worin genau der Mehrwert des Musik-Erfindens gegenüber bloßem gemeinsamen Musizieren liegt. Die oben problematisierte Kategorie des Neuen kommt hier denn auch eher implizit zum Tragen: auf der Ebene der Herstellung eines sozialen Gefüges und einer personalen Konstitution, die so vorher nicht oder lediglich defizitär vorhanden war, die aber nicht zwangsläufig die gemeinsame Hervorbringung eines musikalisch Neuen zu erfordern scheint. Anders ist dies bei John Kratus, der Improvisation als natürliche, intuitive musikalische Verhaltensweise begreift und ihre gezielte Förderung ab dem Vorschulalter gewissermaßen als Katalysator für die kindliche Entwicklung und das persönliche Wachstum propagiert (Kratus, 1991, S. 35). Dass hier große Improvisatoren das Vorbild liefern, zeigt sich unverkennbar in der Definition der siebten und höchsten Stufe seines Entwicklungsmodells improvisatorischer Fähigkeiten: Die Fähigkeit von Schüler*innen, neue Stile zu generieren, persönliche Konventionen und Regeln überzeugend zu etablieren und mit Unvorhersehbarem zu überraschen (Kra-

tus, 1991, S. 39), setzt die Hervorbringung von ästhetisch Neuem als höchstes Ideal einer musikalischen Persönlichkeitsbildung in Kraft.

Eine ganz andere Fokussierung auf ‚Neues‘ findet sich bei Stefan Orgass (2007): Hier soll nicht nach Vorbild eines Improvisationskünstlers dazu erzogen werden, musikalisch Neues vor dem Hintergrund erlernter Gestaltungsregeln und instrumentaler Technik realisieren zu können, vielmehr soll neuer sozialer Sinn kommunikativ und interaktiv hervorgebracht, für den Improvisierenden selbst und für andere als wertvoll erfahrbar werden. In diesem Sinne könne im Rahmen freier Gruppenimprovisation in der Arbeit im und am musikalischen Material für doppelte Kontingenz in Interaktionssituationen sensibilisiert (ebd., S. 727), könnten Fremderfahrungen angebahnt, individuelle, aber in sozialen Kontexten generierte „Glückserfahrungen“ ermöglicht, differente Wertbezüge im Anschluss an die Improvisation sprachlich reflektiert (ebd., S. 762) sowie Erfahrungen aus der Improvisation für eine veränderte „Lebenshaltung“ (ebd., S. 758) fruchtbar gemacht werden. Anders als bei Kratus wird hier gerade nicht das künstlerisch Neue adressiert, sondern das subjektiv Neue, welches für das Subjekt in der momenthaften Erfahrung sozialen Sinns und des besonderen Werts des Noch-Unbekannten, Kontingenten besteht, das Andere in der Kommunikation mitzuteilen haben. Im Dienste der Entdeckung neuartiger Formen der Lebensgestaltung adressieren auch andere Autor*innen eben solche überfachlichen „Grunderfahrungen“ (von „Intimität“, „Urheberschaft“, „Glück“, „Relevanz und Bedeutung“; Gutjahr, paraphrasiert bei Krämer, 2018, S. 322) im Rahmen freier Gruppenimprovisation, die eine wache, das Nicht-Kontrollierbare anerkennende, gelingende Lebenspraxis begünstigen sollen (Krämer, 2018, S. 322).

3.1.2 Musikalische Identitäten ausprägen und inszenieren

Der Erwerb von auf eine „virtuose und kreative Beherrschung ästhetischer Ausdrucksmittel“ (Stöger, 2007, S. 112) zielenden produktiven Kompetenzen durch Prozesse der Selbstsozialisation ermöglicht nicht zuletzt das „Mitgliedwerden in einer Teilkultur als Akt der Identitätskonstruktion“ (ebd.). In seinem Beitrag „Auf der Suche nach musikalischer Identität“ beschreibt Philipp Vandré den Anspruch an seine mehrjährige kontinuierliche kompositionsp dagogische Arbeit mit Schüler*innen, einen Beitrag zu leisten zu deren

„Entwicklungsprozess, der ihnen am Ende die Mittel in die Hand gibt, um eine authentische und ästhetisch eigenständige wie zeitgemäße Haltung als Musikliebhaber, Musiker oder Komponist zu finden“ (Vandré, 2011, S. 128).

Ganz andere Facetten der Identitätsstiftung bzw. -konstruktion gelangen dort in den Blick musikpädagogischer Forschung, wo über Möglichkeiten nachgedacht wird, das Internet mitsamt den damit zusammenhängenden multimedialen Praktiken für

das Erfinden von Musik einzusetzen. In einem Forschungsprojekt, von dem Sheri E. Jaffurs 2011 berichtet, waren Schüler*innen beispielsweise angehalten, sich eine eigene, virtuelle Identität zu kreieren. Innerhalb eines eingegrenzten Bereichs namens „SIMPhonic-Island“, gelegen in einem sogenannten „Teen-Grid“ der virtuellen Welt *Second Life*, sollten sie einen Avatar generieren, der mit anderen Avataren interagieren, die vielfältigen Angebote der Umgebung nutzen und durch diverse musikalische und musikbezogene Aktivitäten für andere sichtbare, individuelle Charakteristika ausprägen sollte: Charakteristika hinsichtlich seines Musikgeschmacks (sichtbar beispielsweise an der Zurschaustellung von Playlists oder diskursiv verhandelt in Blogs und Chats), seiner modischen Ausstattung, seiner Rollenübernahme bzw. Selbstinszenierung z. B. als Rockstar, Musikproduzent, Punk etc. sowie hinsichtlich selbst erstellter und aufgenommener Kompositionen, Coverversionen und Remixe. Die das Projekt koordinierende und begleitende Lehrperson befragte die Schüler*innen später nach deren eigenen Bedeutsamkeitserfahrungen im Laufe ihrer Aktivitäten sowie nach ihrer Einschätzung des Effekts auf die Entwicklung ihrer musikalischen Identität: Die Nutzerinnen oder Nutzer „Trinity“ und „Rain“ hoben ihr zufolge z. B. den Wunsch hervor,

„to be identified by the instruments they [die Avatare, Anm. MS] play, the style and genre of music they enjoy and compose, and overall as musicians. They enjoy the expressive nature of the ‚modern‘ (popular) music and define themselves as unique in comparison to many others who do not possess musical skills“ (Jaffurs, 2011, S. 303).

Für Jaffurs konstituieren nicht allein audiovisuelle Praxen des Musik-Erfindens in virtuellen Kontexten, sondern auch das Reden darüber musikalische Identität. Durch beides werde deren Verständnis ermöglicht: „Discourses such as this may help us construct our identity“ (ebd., S. 306). Die sehr enge und persönliche Zusammenarbeit mit den Schüler*innen, gleichwohl im Schutzraum des Uneigentlichen der virtuellen Kommunikation und Interaktion, ermögliche ein Lernen „with our students individually and in groups in new and creative ways, as we may never have done before“ (ebd.). Während die einen Teilnehmer*innen den positiven Effekt der digitalen Technologie in einer gesunkenen Hemmschwelle für die Aufführung eigener Kreationen und damit einem Gefühl von Sicherheit bei der „Offenlegung“ von Persönlichem sehen, begreift Nutzer „Fleet“ *Second Life* jedoch ausgesprochen zweckrational als

„[a]n outlet for a wider range of audience, and an extended potential fan base than if you were stuck playing a coffeehouse in your own community. Do whatever you want, don't limit yourself in anyway“ (zit. nach Jaffurs, 2011, S. 305).

Es wäre zu bedenken, ob durch einen bruchlosen Transfer solcher Settings in den schulischen Musikunterricht nicht die Gefahr besteht, in einem Glauben an die Kraft der Selbstentfaltung verantwortungsvoller musikalischer Identitäten allzu sehr

dem gesellschaftlichen Typus des „Kreativen“ zuzuarbeiten und die Schüler*innen damit den Leitvorstellungen und Regulierungsmechanismen der Kreativindustrie zu überantworten: „[Der Kreative] sucht nach dem nachgefragten Neuen, und er handelt zugleich unternehmerisch in Bezug auf seine eigene Person“ (Reckwitz, 2016, S. 191). Dies gehe so weit – und auch dies ist in SIMPhonic durch die Pflicht zur außenwirksamen Inszenierung der eigenen Identität zu beobachten –, „dass sich die Aufmerksamkeit von den kreativen Produkten mehr und mehr zu den alltäglich-außeralltäglichen Eigenschaften der kreativen Individuen selbst verschiebt“ (ebd.).

3.2 Anthropologisches Paradigma

3.2.1 Musik-Erfinden als Ausdruck des Humanen

Wenn Musik in einem emphatischen Sinne als zutiefst humane Ausdrucksform gedacht wird²⁰, kann ihr Erfinden als ein fundamental bedeutsames, ganzheitliches Spiel an den Grenzen zwischen Innen und Außen, zwischen Erfahrung des Selbst und Erfahrung von Resonanzverhältnissen mit anderen Menschen imaginiert werden. So sieht der Verband *Jeunesses Musicales Deutschland*

„den Menschen im Mittelpunkt der Musik“. Musik ist menschliche Äußerung, Kommunikationsmedium eigener Art, das Sinne, Geist und Emotion adressiert und letztlich lustvoll, mit Freude und möglichst als Brücke zu Anderen erlebt werden sollte. Und gerade das Neu-Erfinden von eigenen Musik- und Klanggestaltungen wäre ein wichtiges Moment für die erweiterte humane Selbstäußerungspalette“ (Freyer & Wüster, 2018, S. 7).

Die Förderungsbedürftigkeit erwächst hier aus der Diagnose einer Differenz von Sein und Sollen (Sachsse, 2014, S. 53–54), scheinen doch diese anthropogenen Vermögen lediglich als „Potenziale“ (Freyer & Wüster, 2018, S. 7) angelegt zu sein. Sie auszuschöpfen bildet aus der von den Autoren eingenommenen Sicht offenbar deshalb eine pädagogische Verpflichtung, weil das „Menschsein“ erst dadurch zur vollen ganzheitlichen Entfaltung gelangen könne. Es liegt auf der Hand, dass die Floskel der „humanen Selbstäußerungspalette“ lediglich auf ein obskures Set wünschenswerter Eigenschaften, Fähigkeiten und Verhaltensweisen verweist, die in der pädagogischen Arbeit auf recht beliebige Weise konkretisiert und adressiert werden können. Diese Begründungsfigur mündet letztlich in die recht banale Feststellung, der Mensch solle sich selbst musikalisch äußern, weil er es nun einmal kann.

Die meisten gegenwärtigen Entwürfe im Sinne des anthropologischen Paradigmas tendieren wohl auch deshalb dazu, eher anthropologische Teilaspekte hervorheben und beispielsweise „Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens“ (Reitinger, 2018) oder Musik-Erfinden als Funktion und Ziel von Kreativität zu denken.

20 Hierzu überblicksartig Dartsch, 2014, S. 64–75.

3.2.2 Kreativität entwickeln und nutzen

Wie in Kapitel 1 dargelegt, berühren sich Praxen des Musik-Erfindens und Vorstellungen von spezifisch kreativen Akten unweigerlich dort, wo sie auf die Hervorbringung von Neuem, Originellem, Überraschendem etc. zielen. Davon zu unterscheiden ist Kreativität als Begründungsfigur für das Musik-Erfinden dort, wo sie als eigenständiges menschliches Vermögen adressiert wird, das es um seiner selbst willen zu fördern gelte. Ausgangspunkt solcher Überlegungen bildet der große reformpädagogische „Mythos vom Kind als dem eigentlich kreativen Wesen, das in sich noch enthalte, was Erwachsenen verloren gegangen sei“ (Stöger, 2007, S. 106).

In einer von Verena Seidl durchgeführten Studie benannten Lehrende (u.a. Chorleiter*innen, Dozent*innen, Studienrät*innen, Hochschullehrende) Kreativität als akzidentelles „Nebenziel“ von Gruppenimprovisationen. In den mit diesen Interviews triangulierten improvisationsdidaktischen Konzepten (insbesondere den von Meyer-Denkman Anfang der 1970er-Jahre entwickelten) fand Seidl Verständnisse von Kreativität als einer allgemeinen und übertragbaren Anlage bzw. Disposition zur – so die Hoffnung – besseren Ausführung zukünftiger kognitiver, gleichwohl andersartiger, jedoch nicht näher bestimmter Operationen vor (Seidl, 2016, S. 184–185).

Auf diesen Konnex weist auch Stöger hin, wenn sie in musikpädagogischen Zusammenhängen „Erfinden als Ausdruck von Kr[eativität] vor allem unter dem Gesichtspunkt der Produktion“ thematisiert findet (Stöger, 2005, S. 138). Ähnliches beobachtet Lothwesen, demzufolge Musik-Erfinden im musikdidaktischen Diskurs nicht nur als Umgangsweise, Methode oder Praxis konzeptualisiert wird, sondern auch als Ziel des Musikunterrichts:

„In der aktuellen Verwendung [...] präsentiert sich der Begriff entideologisiert und pragmatisch gewendet als wichtige handlungsleitende Zielvorstellung musikpädagogischer Praxis“ (Lothwesen, 2014, S. 190).

Indem nun allerdings einerseits Erfinden als Ausdruck von Kreativität angenommen wird, welche andererseits zugleich dessen Voraussetzung darstellt, wird die Bestimmung tautologisch. Derartige unklare, teils zirkelschlüssige oder gar paradoxe Begründungsfiguren – wie sie in diesem Feld häufig begegnen – hängen zusammen mit einer systematischen Unschärfe teils interdisziplinär zugeschliffener Begriffe infolge der Komplexität der musikalischen Wirklichkeit, die sie beschreiben sollen. Wo Kreativität und Musik-Erfinden sich gewissermaßen „gegenseitig“ begründen oder aber jeweils gleichermaßen Ausgangspunkt und Ziel, Voraussetzung und Zweck sind, zeigen sich Spuren eines Dispositivs, das keinen Ausweg aus seinen selbstbezüglichen, sich selbst genügenden und ständig wiederholenden Mechanismen zulässt. Es liegt jedoch auf der Hand, dass Sinn, Triftigkeit und Wert des Musik-Erfindens sich im schulischen Kontext nicht anders als im Kontext zeitgemäßer Vorstellungen von musikalischer Bildung erweisen und bewähren müssten.

Dies trübt die gegenwärtige Popularität der Kopplung Kreativität/Musik-Erfinden allerdings kaum. Burnard hat die Präsenz kompositorischer und improvisatorischer Praktiken sowie die häufigen Referenzen auf „Kreativität“ im Kontext des englischen *National Curriculum* herausgearbeitet²¹ und die Fülle von Studien zum Thema zusammengefasst (Burnard, 2012, S. 11). Interessanterweise plädiert sie als Konsequenz nicht allein für ein Bewusstsein und eine Wertschätzung für plurale musikalisch-kreative Praxen, sondern darüber hinaus für plurale musikalische *Kreativitäten*, die diesen Praxen zugrundeliegen:

„Each practice is an expression of a plurality of equally valid creativities through which students may or may not move fluidly or cut across different forms and ways of locating creativity in their music“ (ebd., S. 17).

Der Begriff wird auf diese Weise diskursiv verfestigt, allerdings kaum einer Klärung zugeführt. Wenn darüber hinaus die Antworten von Schüler*innen darauf, was sie unter Kreativität verstehen,²² nun via Re-entry normative Kraft erlangen würden, würden die immanenten Widersprüche des Begriffs weiter potenziert, denn schließlich würden die Befragten natürlich in erster Linie ihnen Bekanntes benennen und gerade nicht für sie Unbekanntes, Überraschendes, Nicht-Erwartbares. An dieser Stelle zeigt sich Stillstand im Gewand der Kreativhoffnung.

Besondere Potentiale zur Nutzung und zum Ausdruck kreativer Potentiale werden häufig dem Umgang mit digitaler Musikproduktion zugeschrieben. Information Communication Technologies (ICT) werden auf diese Weise zu „creativity support tools“, die „new forms of expression for individuals“ sowie „group collaboration and social creativity“ eröffnen können (Shneidermann, 2007, zit. nach Ahlers, 2012, S. 129). Anders als beispielsweise in manchen Medienkompetenzmodellen ist weniger die Beherrschung spezifischer Hard- und Software und die Kontrolle über ihre Wirkungen intendiert; vielmehr bildet diese lediglich die Voraussetzung für einen nicht länger durch widerständige Instanzen (wie z. B. Hürden beim Erlernen eines Instruments) blockierten Zugang zur Musik selbst:

„Eine Vision ist es, musikalische Ausdrucksmöglichkeiten zu schaffen, die sich nur noch über die Kreativität des Nutzers, nicht durch die Bedienung eines Geräts definieren. Aber warum von Hardware reden, scheint doch genau deren allmähliches Verschwinden die Magie der digitalen Welt auszumachen. Denkt man diese Entwicklung zu Ende, wird schließlich sämtliches musikalisches Schaffen eine Form des kreativen Umgangs mit und Austauschs von Klang sein – eine App“ (Krebs, 2011, S. 54).

21 Freilich wird Kreativität dort gelegentlich auch mit primär reproduktiven Praxen in Verbindung gebracht (Burnard, 2012, S. 18).

22 „There is much to learn from letting students choose or negotiate the kinds of creativities in music education they would like implemented in music programmes; listening to the students helps to decide which approaches are likely to succeed and which are best avoided.“ (Burnard, 2012, S. 22)

Musizieren und Musik-Erfinden gehen in dem hier geforderten kreativen Umgang im Sinne einer „künstlerischen Grundhaltung“ ineinander auf: „Musizieren ist stets ein aktiver Innovationsprozess“ (Krebs, 2011, S. 53).²³ Diese Innovation erscheint jedoch nicht nur als Chance des Individuums, sondern als Verpflichtung, die aus der Beschaffenheit der digitalen Objekt- bzw. Dingwelt erwächst: Die permanente technologische Innovation im kreativen Sektor stellt Anforderungen an die Subjekte, neuartige Umgangsweisen mit diesen Technologien zu entwickeln, zu erproben und auf diese Weise interaktiv neu hervorzubringen. So beobachtete Marc Godau in einer explorativen Studie, wie Grundschulkinder mobile Technologien kommunikativ als „Instrument-Spielzeug-Alternatoren, Wissens- und Lernmedien, Adjusting Devices, didaktische Dinge sowie Isolatoren“ (Godau, 2017, S. 240) in für sie neuartiger Weise überhaupt erst konstruierten, wodurch sich nicht zuletzt „unvorhergesehene Handlungsoptionen“ (ebd., S. 248) eröffneten. Kreativität wird hier als Forderung an den Menschen herangetragen, der sich nach Maßgabe des technologisch Neuen zu verändern hat.

Im Angesicht ubiquitärer Verfügbarkeit und immer leichter Zugänglichkeit digitaler Produktionswerkzeuge erscheint es zunehmend unentschuldig, diese nicht im Sinne der Entfaltung eigener Kreativität zu nutzen. Es kann als Ausweis der Wirksamkeit des Kreativitätsdispositivs gelesen werden, wenn ein solcher Zwang fast bruchlos sogar in einen Werbeslogan überführt werden kann, wie hier auf der Homepage zur Musikmach-App *Soundtrap*: „Erlebe unsere umfangreiche Sammlung von Beats, Loops und Instrumenten oder schließe einfach ein eigenes Instrument an. Wenn du einfach kreativ werden musst, hast du jetzt keine Ausrede mehr“²⁴.

3.3 Kulturtheoretisches und kulturanthropologisches Paradigma

3.3.1 Musikalische Materialkenntnis als kulturelle Alphabetisierung

Im Rahmen einer Interviewstudie benannten zahlreiche Musiklehrende das Musik-Lernen als eines der zentralen Ziele bei der Initiierung und Durchführung von Gruppenimprovisationen. In vielfältigen Facetten wird es bezogen u.a. auf Notations- bzw. Kompositionslehre, Musikstile, Musiklehre, musikalische Strukturen, Elementaria und Parameter (Seidl, 2016, S. 136–137). Für Wolfgang Lessing bedeutet Kompositionspädagogik „zunächst, die musikalische Wahrnehmung für elementare Gestaltungsprinzipien zu öffnen und im spielerischen Umgang mit dem jeweils verfügbaren Material die Bedeutung und Tragweite kompositorischer Entscheidungen zu erfahren und zu erproben“; sie adressiere damit „Schlüsselqualifikationen musikalischen Lernens“ (Lessing, 2011, S. 18).

23 Hier kann man ein Ineinandergreifen zweier von Reckwitz unterschiedener Idealtypen beobachten: Das „Regime des Innovationsneuen“ bildet mit dem „Regime des kulturell-ästhetisch Neuen“ einen kaum mehr aufzulösenden Konnex (Reckwitz, 2016, S. 266–269).

24 <https://www.soundtrap.com> [09.05.2020].

Das Musik-Erfinden fungiert in diesen beiden Beispielen als Vehikel für das Musik-Lernen, indem es einen integrativen Rahmen stiftet, innerhalb dessen der Umgang mit musikalischen Elementen, Konzepten und Prinzipien sowie die dafür erforderlichen Aneignungs- und Übeprozesse als sinnvoll und relevant empfunden werden können. So besteht die Chance,

„dass gerade Defizite im Wissen und Können vor dem Hintergrund eines Wollens als solche von den Schülern erkannt werden, dass also durch das ‚Anliegen‘ ein ästhetisches Bedürfnis entsteht, vor dessen Hintergrund das Reservoir an Möglichkeiten den Betroffenen defizitär und es zugleich als notwendig erscheint die Defizite auszugleichen – die Mustersituation für erfolgreiches Lernen und Lehren“ (Schatt, 2009, S. 202).

So dürfte auch klarwerden, warum eine isolierte Fokussierung auf musikalische Parameter und Strukturen problematisch ist. Eine solche ist z. B. im neuen Kernlehrplan Musik Sek I NRW zu beobachten, in dem den „übergeordneten Kompetenzerwartungen“ (u. a. also der „Produktion“ von Musik) „Ordnungssysteme musikalischer Strukturen“ – „Rhythmik“, „Melodik“, „Harmonik“, „Tempo“, „Dynamik, Artikulation“, „Klangfarbe, Sound“, „Formaspekte“ und „Notation“ (MSB, 2019, S. 16–18) – obligatorisch beigeordnet werden, ohne dass ersichtlich wäre, inwiefern mit Blick auf welche Aspekte von Musikkultur sie zur Geltung gebracht werden sollen und warum.

Musik-Lernen gewinnt jedoch insbesondere dort überhaupt erst seine Relevanz, wo es die Voraussetzung für ein „Spiel mit einem unersetzbar eigenen Symbolsystem“ (Stöger, 2007, S. 106) bildet, in dem aus Notenwerten, Akkorden, Dynamikbezeichnungen und Tempi sinnhaltige und sinnstiftende „symbolische Formen“ (Casirer, 1923/2009, S. 66) werden – verstanden nicht als festgefügte ‚Objekte‘, sondern als Aktivitäten „des Geistes [...], durch welche ein geistiger Bedeutungsgehalt an ein konkretes sinnliches Zeichen geknüpft und diesem Zeichen innerlich zugeeignet wird“ (ebd., S. 67).

Die Konfigurationen „symbolischer Formen“ als musikalisches Material dürften derweil nicht nur die Basis bilden für „Welt- und Selbstsichten in gestaltetem Klang oder Diskussionen um den ästhetischen Wert von Musik“ (Stöger, 2007, S. 106), sondern auch als Referenzen dienen für die Attribuierung von „Neuheit“ vor dem Hintergrund von Kultur(en). Die Brisanz dieses „Neuen“ entzündet sich freilich vor allem dort, wo Beurteilende Schülerkompositionen als „ästhetisch nicht anschlussfähig“ (Handsick in Lang, 2011, S. 143) ansehen und ihre Lösungsvorschläge auf eine – mehr oder weniger gewaltsame – Neukonfiguration des Materials richten. Der Frage

„Warum soll man einem 16-jährigen Kursteilnehmer, der eine Klavierfantasie im Stile Richard Claydermans vorlegt, nicht raten, die Partitur in 250 kleine Schnipsel zu zerschneiden und diese dann nach Zufallsprinzipien neu anzuordnen?“ (ebd.)

wäre mit der Gegenfrage zu begegnen, warum sich der Schüler die Maßgabe ästhetischer Anschlussfähigkeit im Sinne des Projekts überhaupt zu eigen machen und warum er sie in seinem Material realisieren wollen sollte. In dem Moment, in dem „Implikationen des Materials“ (Handsick in Schlothfeldt & Vandré, 2018a, S. 28) unterstellt werden, wird im Falle einer Orientierung an Neuer Musik das historisch Neue zum Gradmesser von Richtig-Falsch-Unterscheidungen und entfaltet normative Kraft im Sinne eines „sozialen Tatbestands“ (i. S. v. Durkheim, siehe hierzu Schatt & Sachsse, 2018).

Interessanterweise scheint ein ähnliches Problem auf, wo das ‚historisch Alte‘ als Maßgabe dient, beispielsweise in Form von musiktheoretischen Regelwerken, denen bei der Lösung von Gestaltungsaufgaben zur „Vertiefung eines Lerninhalts“ (Schlothfeldt, 2009, S. 112) gefolgt werden soll. Schüler*innen müssen beispielsweise im Falle einer Stilkopie vor dem Hintergrund ihnen fremder stilistisch-ästhetischer Referenzen etwas mit dem einschlägigen Lerngegenstand eben Nicht-Identisches, subjektiv bzw. situativ Neues hervorbringen, dessen Kriterien sich erst im Prozessverlauf herauskristallisieren – und zwar primär nach sozialen, weniger musikalischen Geltungsma st ben:

„Durch Verformungen, Änderungen und Abweichungen von in Erfahrungsfeldern sedimentierten bestehenden musikalischen Kompositionsverfahren, Ordnungen und Regeln entfalten sich ‚neue‘ für die Gestaltungsgruppe gültige Maßgaben“ (Nimczik, 1991, zit. nach Schlothfeldt, 2009, S. 113).

Indem das Vorgegebene nicht allein reproduziert oder kopiert, sondern Grundlage eigener Kreationen werden soll, muss das Verhältnis zwischen Eigenem und Fremdem auf der Ebene des musikalischen Phänomens permanent kommunikativ ausgehandelt werden:

„Auf der Ebene der Phänomene markiert das Neue das Andere im Unterschied zum Gleichen. Sozial verweist das Neue auf das Abweichende im Unterschied zum Normalen und normativ Erwarteten“ (Reckwitz, 2016, S. 253).

Insofern Inhalt, Stellenwert und Spielraum des zu den zu befolgenden Regeln Anderen – „Neuen“ – zu Beginn jeder Arbeit unbekannt sind, greift hier das „Regime des ästhetisch Neuen“ auf phänomenaler und sozialer Ebene.

3.3.2 Zugänge zu Musikkulturen durch Musik-Erfinden

In vielen Konzepten bildet die Auseinandersetzung mit Aspekten des Materials (3.3.1) lediglich eine notwendige Voraussetzung für die ‚Erschließung‘ fremder oder ein vertieftes Verständnis bekannter Kulturen. In dem Maße, in dem insbesondere Komponieren „ein hohes Maß an Reflexion“ mit einschließe, könne es als selbsttätiger Akt sowohl „bei der Orientierung in der musikalischen Lebenswelt der Sch le-

rinnen und Schüler“ helfen, als auch Hinweise und „Wege zur (angemessenen) Deutung anderer Musik“ aufzeigen (Schlothfeldt, 2011, S. 176).

In zahlreichen Projekten dient das gemeinsame „Musizieren, Improvisieren und Komponieren“ nach Maßgabe Neuer Musik – z.B. als planvolle Konstruktion oder als ein „Experimentieren mit neuartigen Spielmöglichkeiten auf traditionellen Instrumenten“ und als ein „Erforschen ungewöhnlicher Klangerzeuger“ – dazu, „die Rezeptionsbereitschaft gegenüber zeitgenössischen Kompositionen zu steigern“, „eine zunächst fremde Klangwelt zugänglicher“ zu machen, die „Skepsis gegenüber ‚Unerhörtem‘“ abzubauen und auf diese Weise „die Ausbildung allzu eingefahrener Hörgewohnheiten zu verhindern und die Ohren offen zu halten“, um die vorurteilsfreie „Beschäftigung mit anderen Musikrichtungen im Laufe des weiteren Musikunterrichts positiv“ zu beeinflussen (Voit, 2011, S. 75). Durchaus ähnlich wie mit der praktischen Arbeit mit Materialien und Techniken, die in „außereuropäischen“ Musikkulturen geprägt wurden (Sachsse & Schatt, 2016, 2017), ist damit ein „Beitrag zur Toleranz und Neugier gegenüber einer kulturellen Vielfalt“ (Voit, 2011, S. 82) intendiert. Die explizite Fokussierung auf ein Erfinden nach Maßgabe nicht nur des individuell, sondern auch kulturell bzw. historisch Neuen kann freilich dort als „Regime“ wahrgenommen werden, wo der Sinn der Verwendung avancierter artifizieller Mittel – zum Beispiel zur weiteren Verfremdung und Brechung eines einmal gefundenen Ergebnisses – für die Beteiligten nicht klar wird, so wie in dem oben im Zusammenhang mit Handschicks Einlassung skizzierten Fall (s.o., Kapitel 3.3.1).

Aber auch im Zuge der Aneignung solcher musikalischer Praxen, die Kinder und Jugendliche täglich umgeben und die Teil der soziokulturellen Kontexte sind, in denen sie aufwachsen, wird dem Musik-Erfinden eine tragende Funktion für die musikalische Enkulturation zugemessen. Lucy Green zufolge vollzieht sich diese als ein Integral aus Spielen, Komponieren und Improvisieren sowie Hören (Green, 2002, S. 22). Hieran sowie an das *National Curriculum* anknüpfend soll auch im Projekt *Musical Futures* Schüler*innen die Entwicklung von „integrated performing, composing, improvising and listening skills“ ermöglicht werden. Damit sollen sie nicht nur ein anthropologisch begründetes Anliegen verwirklichen, indem sie lernen, sich selbst zu verstehen und sich zu anderen in Beziehung zu setzen, sondern vor allem darüber hinaus ihr kulturelles Verstehen entwickeln, um wichtige Bezüge zwischen ihrem Zuhause, ihrer Schule und der Welt knüpfen zu können (D’Amore, o.J., S. 19). Für Burnard bietet Musik-Erfinden Chancen, Einsichten in die Vielfalt kreativer Praxen²⁵ zu gewinnen und sich durch die Arbeit an und in ihnen in ein sinnstiftendes Verhältnis zu kulturell relevanten Handlungsschemata zu setzen:

25 Sie unterscheidet „individual“, „communal“, „collective“, „collaborative“, „performance“, „symbolic“, „empathic“, „interdisciplinary“, „computational“, „intercultural“ sowie „digital“ „musical creative practices“ (Burnard, 2012, S. 12).

„[E]ach [creative practice] has its own status, schemes of action, orientations, rules and codes of behaviour, and can be broken down into individual positions, steps or moves, which integrate into the unity of an activity system“ (Burnard, 2012, S. 17).

Natürlich kann es im Musikunterricht nicht darum gehen, Schüler*innen diese Praktiken im Sinne einer Abbilddidaktik einfach reproduzieren zu lassen. Wohl aber können deren Kontexte wie auch die in ihnen wirksamen Kriterien des Neuen im Musikunterricht virtuell auf der Basis vorherigen Lernens und abstrahierender Reflexion vergegenwärtigt, diskutiert und probeweise angewendet sowie mit eigenen Vorstellungen und Bewertungen von Neuheit in Beziehung gesetzt werden. Gelingt dies, bieten sich Chancen eines durch Wissen gleichsam „geerdeten“ Spiels mit den Möglichkeiten eines Vorgefundenen:

„Richtungsgebend bleibt, in allem Vorgang der Kognition, Konstruktion oder *poiesis*, die Fähigkeit der Imagination und des synthetischen Baues von Zusammenhängen. Das Kreative ist nicht die Auffassung eines ontologisch-kosmischen Gegebenen, sondern die Kraft der Fiktionalisierung, das Tun-als-ob, die Erprobung von Virtualitäten, Möglichkeiten auf Zeit. Dieses fantasievolle Tun weiß jederzeit darum, dass es probenhalber so ‚tut als ob‘“ (Reck, 2019, S. 64, Hervorh. im Original)²⁶.

Vor diesem Hintergrund und dem so häufig zu findenden Ziel der Erschließung und Wertschätzung musikalischer Vielfalt ist es umso bemerkenswerter, mit welcher Inbrunst in jüngerer, insbesondere britischer und US-amerikanischer musikpädagogischer Literatur die Abkehr von der Legitimationsfigur des autonomen Künstler-Individuums der Romantik vertreten wird. Diese hat Reckwitz zufolge zwar die Konstituierung des spätmodernen Kreativitätsparadigmas maßgeblich geprägt, wird jedoch im Zuge der Normalisierung kreativer Prozesse entauratisiert und entmythologisiert (Reckwitz, 2016, S. 212). Die Beobachtung kollaborativer kreativer Praxen in populärer Musik trägt dazu bei, den allein schaffenden Künstler als Gegenbild des kulturell Intendierten zu entwerfen:

„Composing is not always a lonely activity, in spite of the romantic, mythical views of the individual composer that abound among classical music audiences, music curricula and textbooks. Music is frequently composed in collaboration with others in folk and pop music. Moreover, daily exposure to the media has made the image of pop musicians composing collaboratively become part of children and adolescents’ out-of-school worlds. In this chapter, views of creativity, of group creativity and of musical creativity will be considered in relation to collaborative composition and its implications as a pupil-centred learning procedure“ (Rusinek, 2012, S. 185).

²⁶ Zu Konzeptualisierungen eines alltäglich-spielerischen musikalischen Erfindungsreichtums bei Kindern als (vermeintlichem) Ausdruck universaler musikalischer Kreativität siehe auch Bullerjahn, 2011.

So wünschenswert dies im Sinne einer Erweiterung des Blickfeldes auf im Musikunterricht häufig unterrepräsentierte populäre Musikpraxen sowie auf die Loslösung von starren, überkommenen, aber kaum mehr zeitgemäßen und realisierbaren Idealen sein mag, so offensichtlich erscheint die Tendenz, dass dadurch im Falle des Musik-Erfindens gleich mehrere Kinder mit dem Bade ausgeschüttet werden: die Möglichkeit für Schüler*innen, ‚große Komponisten‘ nicht als Ikonen verehren zu müssen, sondern als Vollbringer besonderer Leistungen auf eben jenen Gebieten anerkennen zu können, auf denen sie selbst ja sich zu betätigen angehalten werden sollen; deren Werke als Lösungen bestimmter, sie selbst (idealerweise) umtreibender Probleme ästhetisch-korrespondierend wahrnehmen zu können; Maßstäbe für ästhetische Urteile über kreative Leistungen überhaupt erst gewinnen zu können. Die Erweiterung des Blicks für eine Pluralität von Kreativitätsformen²⁷ läuft auf diese Weise Gefahr, blinde Flecken zu erzeugen sowie Unterschiede zu nivellieren. Gerade durch den Versuch der Überwindung von traditionellen Formen, Normen und Regelwerken realisiert sich das soziale „Regime des ästhetisch Neuen“ paradoxerweise geradezu in einem kulturimperialistischen Modus dort, wo die ausschließliche Konzentration auf das den Schüler*innen zumindest ansatzweise Vertraute und Populäre (und damit das vermeintlich ‚Leicht-Nachzuahmende‘) zur Verdrängung ‚kunstmusikalischer‘ Ideengehalte, Formprinzipien und Werke führt. Kaum eine kreative Praxis dürfte Schüler*innen aber so neu und fremd sein wie diejenige von Komponist*innen der Romantik.

3.3.3 Die musikalische Welt als fragwürdige und veränderungsbedürftige – Musik-Erfinden als Problemlösen

Die Fähigkeit, Probleme zu finden und zu lösen, wird gemeinhin als Teilbereich oder als Merkmal von Kreativität angesehen:

„Kreativität kann gelten als, u. a. sozial und historisch, vermittelte Konstruktion von Divergentes integrierenden Ordnungen von Faktoren zum Zwecke einer Modifikation (Lösung, Verschiebung, Neutralisierung oder auch Transformation) bisheriger Problemlagen. Sie bezieht sich auf Momente, die sich von der bisherigen Beschreibung ausreichend absetzen, von Faktoren oder Modifikationen also, die, sei es intern, sei es extern, nicht in der bisherigen Situationsbeschreibung aufgehen“ (Reck, 2019, S. 32–33).

Wenn insbesondere in der britischen Musikpädagogik Komponieren häufig als „problem solving“ konzeptualisiert wird (für einen Literaturüberblick siehe Berkeley, 2004, S. 247–249) bedeutet dies zweierlei: Zum einen wird Komponieren als ein strikt ergebnisorientierter, primär kognitiver, wenngleich nichtlinearer Prozess

27 Burnard nennt hier analog zu den zuvor unterschiedenen musikalischen Praxen „individual“, „collaborative (or group)“, „communal“, „empathic“, „intercultural“, „performance“, „symbolic“ sowie „computational creativity“.

charakterisiert, dessen spezifische Anforderungsstruktur die erfinderische, verändernde, variierende, durchaus auch destruierende Auseinandersetzung mit musikalischen Aspekten triggert bzw. stimuliert: „composing problems are knowledge-rich, complex, multiple and creative“ (Berkley, 2004, S. 257). Zum anderen erscheint das Problemlösen selbst als kognitives Vermögen, welches es um seiner selbst willen zu erlernen und zu üben gilt. Rebecca Berkley zufolge arbeiten sowohl die Erweiterung fachlicher Fertigkeiten und Wissensinhalte als auch die persönliche Entwicklung im Laufe des Kompositionsprozesses „problem solving skills in composing“ zu: Während ersteres umfasst, Probleme zu identifizieren, einen Arbeitsplan zu entwickeln, Hypothesen zu bilden, sich der Konventionen des angestrebten Stils und Idioms zu vergewissern sowie Antworten auf die diversen weiteren entstehenden Probleme zu finden und zu vernetzen, meint letzteres das persönliche Engagement infolge eines intrinsischen Bedürfnisses, selbstbestimmt an Lösungen zu arbeiten und ästhetische Verantwortung für diese zu übernehmen (ebd., S. 248). Da hier subjektive Selbst-Welt-Verhältnisse in ihren musikkulturellen Kontexten thematisiert werden, erweist sich diese Position nicht als nur kulturtheoretisch oder anthropologisch, sondern als kulturanthropologisch fundiert.

Der Ansatz zielt darauf, Schüler*innen die Welt als eine problemhaltige erkennen und ihr Handeln entsprechend als ein lösungsorientiertes gezielt daran ausrichten zu lassen; darauf, dass sie ein Verständnis dafür entwickeln,

„that the total composing problem comprises interrelated interim problems with multiple potential answers which require them to combine systematic application of designated knowledge of compositional technique with more rhapsodic and opportunistic creativity. Students use skills of hypothesis and verification to explore, predict and test potential solutions as they compose“ (ebd., S. 257).

Die Auseinandersetzung mit Konventionen und Normen, mit Verarbeitungstechniken und musikalischen Prinzipien gewinnt ihren Sinn – und soll Sinn für die Schüler*innen erkennbar werden lassen – als Mittel, Schlüssel oder Werkzeug der eigenen Kreativität, für die der autonome Künstler als Modell der spätmodernen Sozialfigur des „Kreativen“ (s. o.) weiterhin Pate zu stehen scheint:

„Placing problem-solving skills at the centre of the composing curriculum promotes the creativity, originality, dedication and application of technique and knowledge required for school students to move towards becoming competent autonomous composers [...]“ (ebd., S. 258).

Ein solcher Fokus scheint ausgesprochen triftig, verweist er doch auf die unbedingte Voraussetzung für den Beginn einer Komposition, die musikalische Welt zumindest als veränderbar, vielleicht sogar als veränderungsbedürftig oder unvollständig zu erkennen, sich selbst als potentiellen Urheber dieses Eingriffs zu sehen und Befriedigung aus einer als wertvoll empfundenen, tiefgehenden und verständigen Auseinandersetzung mit Techniken und Materialien zu ziehen, die man selbst für die

Lösung des Problems gewählt und gezielt einzusetzen gelernt hat. Gleichwohl darf die Schwierigkeit, Komplexität und potentielle Übergriffigkeit der Bemühung, einen „Kreativitätswunsch“ (Reckwitz, s.o., Kapitel 2) entstehen zu lassen, nicht heruntergespielt werden. Wenn Schüler*innen die Veränderungsbedürftigkeit ‚ihrer‘ – emotional besetzten, für ihre Identität essentiellen und daher potentiell ‚schützenswerten‘ – Musik nicht einsehen, muss dies nicht an mangelnder Problemlösekompetenz liegen, sondern verweist auf die fundamentale Schwierigkeit dessen, was von ihnen verlangt wird. Denn ein solches Problemlösen besitzt keineswegs nur konstruktive, sondern ebenso destruktive Momente:

„Wie immer später Resultate bewertet werden – sei es im Hinblick auf die personalen Urheber, die Methoden und Prozesse, sei es in Betracht des geschaffenen Werks eines kreativen Vorgangs –, der Beginn gründet in einer Zersetzung, Abstoßung oder Verschiebung, einer Irritation, einem Anprallen an zu engen Grenzen, einem Geworfensein in ein stark gefühltes Ungenügen am Bisherigen, einem Gewahrwerden eines Mangels, einer Leere, einem Vakuum“ (Reck, 2019, S. 73–74).

Im Rahmen einer schulischen Kompositionspädagogik müssten „Training and Instruction“, „Management“ und „Facilitation“ (Berkley, 2004, S. 248) durch die Lehrperson nicht nur in einem situativ angepassten und flexiblen Verhältnis stehen, sondern müsste die Brisanz des Unterfangens, ‚Neues wollen zu sollen‘ mit Blick auf die konkret verhandelten Musiken, Bedürfnisse und Präferenzen stets auf sensible Weise reflexiv gehalten werden. Zu Recht betont Matthias Schlothfeldt daher die Bedeutung einer Entwicklung eigener, selbstverantworteter kompositorischer Anliegen durch die Komponierenden, von denen ausgehend sie sich selbst konkrete Lerninhalte und -ziele setzen, die für die Umsetzung nötig sind (Schlothfeldt, 2009, S. 36 und 113). Es ist ein Bewusstsein dafür erforderlich, dass die Prozessualität des problemlösenden Komponierens die Orientierung am Neuen im Kern in sich trägt ebenso wie die Anforderung, permanent Differenzen infolge zahlreicher Entscheidungen markieren zu müssen.

3.4 Ästhetisches Paradigma

3.4.1 Musikalisch-ästhetische Praxis zwischen Selbstzweck und Entäußerungszwang

Wallbaum hebt im Rahmen seiner „Prozess-Produkt-Didaktik“ auf die „Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen“ (Wallbaum, 2009, S. 287) ab, die „die Elemente und Konzepte voraussetzen, aber in ihrem Erfahrungsgehalt überbieten“ (ebd., S. 172) und darum „um ihrer selbst willen erstrebenswert“ (ebd., S. 173) seien. Constanze Rora betont vor allem den Wert von „musikalischen Gestaltungsspielen“ für die Initiierung ästhetischer Erfahrungen (Rora, 2001). Damit knüpft sie zwar implizit an anthropologisch und psychologisch grundierte Vorstellungen von

ludischer kindlicher Kreativität an (Bullerjahn, 2011), zielt aber auf eine durch Absichtslosigkeit, Nicht-Konventionalität, Interaktionalität und Situativität charakterisierte Praxis und damit auf die qualitative Differenz einer selbstbezüglichen, interesselosen und vollzugsorientierten ästhetischen Wahrnehmung (Rolle, 1999, S. 79).

Schwierigkeiten dürften hier nicht nur daraus erwachsen, dass schulisches Handeln immer in funktionale, zweckrationale und normative Kontexte eingebunden ist (Mollenhauer, 1990; Rolle & Vogt, 1995), sondern auch dadurch, dass das Kreativitätsdispositiv bereits „eine Ästhetisierung forciert, die auf die Produktion und Rezeption von neuen ästhetischen Ereignissen ausgerichtet ist“ und auf diese Weise „das Ästhetische am *Neuen* und das Regime des *Neuen* am Ästhetischen aus[richtet]“ (Reckwitz, 2016, S. 257, Hervorh. im Original). Als „hybride[...] Mischpraktiken“ (ebd., S. 256) erscheinen zweckrationale und ästhetische Praktiken nahezu ununterscheidbar²⁸. Dies bedeutet jedoch nicht, dass das ‚Ideal‘ eines Musik-Erfindens als selbstzweckhafte und vollzugsorientierte Praxis, die ihren Akteuren auf keine andere Weise zu erlangende kontemplative, korrespondive und imaginative Erfahrungen eröffnen kann, damit obsolet wäre. Vielmehr bildet es ein wichtiges Reflexionsmoment, das es erlaubt, die Vereinnahmung musikunterrichtlichen Musik-Erfindens zur Förderung einer (vermeintlichen) ‚allgemeinen‘ Kreativität und damit zur Erschließung hypothetischer Transfereffekte (Stöger, 2007, S. 106) sehr kritisch einzuschätzen.

Darüber hinaus gilt es allerdings zu bedenken, dass das Risiko des Scheiterns an Leistungsansprüchen bei der Verwirklichung des Neuen, des Kreativen oder des Ästhetischen im Angesicht des „Wagnisses der Rückhaltlosigkeit“ (Dahlhaus, 1981, S. VIII) beim Tun von Dingen, „von denen wir nicht wissen, was sie sind“ (Adorno, zitiert bei Schatt, 2008, S. 244) von einer besonderen Qualität ist: „Generell scheint ästhetisches Erleben trotz seiner Routinisierung in ästhetischen Praktiken unberechenbarer und enttäuschungsanfälliger als zweckrationales Handeln“ (Reckwitz, 2017, S. 352)²⁹. Insofern scheinen potentielle Diskrepanzen zwischen kreativer Leistung und Kreativerfolg insbesondere bei mangelnder sozialer Anerkennung kreativer Produkte ein stets in der Schwebe befindliches, sensibel auszutarierendes und durch die Lehrperson zu moderierendes Konfliktfeld zu sein. Dies gilt insbesondere dort, wo durch organisatorische Formate entweder ein Druck zur Veräußerung und Sichtbarmachung kreativer Ergebnisse oder eine Konkurrenzsituation geschaffen wird, die nur die „besten“ Stücke mit einer öffentlichen Aufführung prämiiert (Handsick, 2011, S. 139–140).

28 So überrascht es nicht, dass sich die für die Hervorbringung des Ästhetischen geltend gemachten Schwierigkeiten in der Schule mit denen, die schulische Kreativitätsförderung als ein latent widersprüchliches Unterfangen erscheinen lassen, berühren (Stöger, 2007, S. 107–110).

29 Dies gilt für internalisierte Leistungsansprüche noch mehr als für extern herangetragene: „Dass in der kreativen Lebensführung ‚äußere‘ soziale Erwartungen und ‚innere‘ Wünsche am gleichen Ziel ausgerichtet sind, enthält damit eine außergewöhnliche Sinn- und Befriedigungsverheißung und zugleich ein besonders folgenreiches Risiko des Scheiterns“ (Reckwitz, 2017, S. 348).

4. Fazit: Enthusiasmus, Besinnungen, Auswege

Die Reckwitzsche Kreativitätskritik bietet zahlreiche Impulse, Praxen des Musik-Erfindens einem Nachdenken über ihre jeweiligen Ziele und Begründungen zu unterziehen sowie sich von kurzschlüssigen Begründungsmustern und scheinbaren Selbstverständlichkeiten zu verabschieden – und zwar nicht nur dort, wo sie explizit auf Kreativität rekurren: Infolge der normativen Setzung, dass Musik erfunden werden soll, ergibt sich für sämtliche Begründungsfiguren die Notwendigkeit, sich auf nachvollziehbare und logisch stimmige Weise zur Problematik des ästhetisch Neuen, Kreativen, Originellen zu verhalten.

Es sollte deutlich geworden sein, dass jedes der hier skizzierten Begründungsmuster für das Musik-Erfinden sowohl bestimmten Prämissen folgt, als auch zahlreiche Implikationen mit sich bringt und Folgeentscheidungen provoziert. Eine universale Letztbegründung deutet sich selbstverständlich weder an, noch kann sie intendiert sein. Selbst die Bevorzugung eines bestimmten Legitimationsmusters – wie sie bei Wallbaum (2009) im Sinne „ästhetischer Erfahrung“ aufscheint – kann Geltung nur temporär, in Bezug auf einen spezifischen konzeptionellen Zusammenhang musikdidaktischer Ziele, Inhalte und Methoden beanspruchen. Insgesamt aber wäre bei der Abwägung dieser Begründungen im Sinne einer gelingenden allgemeinbildenden schulischen Praxis das „Primat der Zielentscheidungen“ (Klafki, 2007, S. 116) zu stärken, welches wiederum in gesellschaftlichen Kontexten verhaftet ist und auf diese wirkt. Vor diesem Hintergrund wurde insbesondere die Problematik einer allzu rückhaltlosen Bindung an Kategorien des (ästhetisch) ‚Neuen‘, ‚Originellen‘ und ‚Innovativen‘ thematisiert.

Das ‚Neue‘ ist freilich eine aus (musikalischen) Lern- und Bildungsprozessen nicht wegzudenkende normative Kategorie. Wo immer gelernt wird oder Bildung sich vollzieht, entsteht Neues:

„Musikalische Bildung vollzieht sich in der Emergenz neuer und neuartiger (Möglichkeiten) musikbezogener Bedeutungszuweisung, die auf musikalische und musikbezogene Schemata rekurriert, sowie in der Emergenz neuer und neuartiger (Möglichkeiten) musikbezogener Zuweisung von Bedeutsamkeit(en) in (zwischenleiblichen) musikalischen und musikbezogenen Interaktionen“ (Orgass, 2007, S. 118).

Nicht nur aus konstruktivistischer³⁰, sondern auch aus phänomenologischer Sicht erscheint Wahrnehmung als etwas Schöpferisches: Für Maurice Merleau-Ponty ist „jede Wahrnehmung [...] insofern schöpferisch, als dass sie dem Wahrgenommenen einen Sinn gibt“ (Springstübe, 2013, S. 42). Auch erweiterte Begriffe von Kreativität dehnen sich auf rezeptive Prozesse sowie Lernvorgänge aus.

30 Fußend insbesondere auf dem Konzept der Autopoiesis bei Maturana & Varela, 2018, S. 55–60, 99–100.

Hiervon ist die unterrichtliche Fokussierung auf „das Herstellen von Musik, ihr Erfinden, Zusammenbauen [...] und Gestalten“ (Freyer & Wüster, 2018, S. 7) und auf den Vollzug von Umgangsweisen zu trennen, die ihre Geltung, ihren Wert und ihre interaktionale Anerkennung als in einer der oben dargestellten Weisen neu bzw. neuartig erfordern. Eine unterrichtliche Implementation von Praxen des Musik-Erfindens sollte sich nicht nur jeweiliger Ziele und Gründe vergewissern, sondern auch der damit immer auch verbundenen Prämissen und Implikationen hinsichtlich notwendiger vorgängiger und begleitender Aneignungsprozesse, daran anzuschließender Praxen der Reflexion und allgemeiner sowie jeweils spezifischer Beurteilungskriterien. Dies wäre ein erster Schritt, um dem von Lothwesen zu Recht benannten Defizit abzuhelpfen, der Begriff des (Musik-)Erfindens werde heute „weitgehend [...] ohne weiterführende theoretische Reflektion“ gebraucht (Lothwesen, 2014, S. 190).

Im emphatischen Sinne bildungsrelevant kann nicht allein Komponieren, sondern jedwedes Musik-Erfinden dort werden, wo auf für Schüler*innen nachvollziehbare Weise „neuer musikalischer Sinn entsteht“ (Orgass in Schlothfeldt & Vandré, 2018a, S. 22). Die vielfältigen Begr ndungstypen fokussieren ebenso vielfältige Facetten einer solchen potentiellen bildungsrelevanten Sinnkonstitution: individuelle und soziale, funktionale und selbstzweckhafte, lerntheoretische, materiale und formale, kulturtheoretische und ästhetische. Wenngleich empirische Nachweise d r ber, welche Praxen des Musik-Erfindens unter welchen Umständen in welchen Zusammenhängen mit anderen Praxen bei wem welche Effekte in welchem Maße tatsächlich begünstigen können, noch eher rar gesät sind, erscheinen die in das Musik-Erfinden gesetzten Hoffnungen vor dem Hintergrund einschlägiger Begründungsdiskurse durchaus von einiger Evidenz und keineswegs als schiere Fiktion.

Problematisch kann das Musik-Erfinden als Leitidee hingegen werden, wenn es das Neue zur Leerformel oder gar zur Obsession eines permanenten, nicht hinterfragten und kaum hinterfragbaren Strebens nach dem ästhetisch, sozial, kulturell und psychologisch noch nicht Dagewesenen gerinnen lässt; wo die Subjekte dazu angehalten werden, „ein[en] permanente[n] Enthusiasmus des Suchens, Kooperierens und (Er-)Findens“ (Reckwitz, 2016, S. 190) zu internalisieren. Dann besteht die Gefahr, dass Musikunterricht zu einem Abbild der Organisationsform der Kreativindustrien gerät:

„Arbeit ist hier vermehrt in Form von ‚Projekten‘ organisiert, d. h. von Aufgaben, denen ein zeitlich begrenzter Charakter zukommt und die die ganze Arbeitskraft eines ‚Teams‘ (oder auch einer einzelnen, selbständigen Person, des *culturepreneur*) erfordern. Am Ende des Projekts steht das innovative Produkt, das Produkt der kollektiven (oder individuellen) Kreativität“ (ebd., S. 189, Hervorh. im Original).

So wäre nicht zuletzt im Rahmen von Assessment, aber auch unterrichtlicher Diskussionskultur zu fragen, wo die Zuweisung von vermeintlicher ‚Neuheit‘, ‚Originalität‘ oder ‚Kreativität‘  berstrapaziert wird und wo stattdessen die Rede vom

Sinnvollen, von kommunikativer „Viabilität“ (Krause, 2008, S. 172), Gelungenheit, Überzeugungskraft oder schlicht affektivem Gefallen hinreichend sein könnte.

Da die in Kapitel 3 nur angedeuteten theoretischen Widersprüche und Leerstellen – insbesondere hinsichtlich der Förderung von Kreativität – sich nicht systematisch lösen lassen, könnte erwartet werden, dass sie in Unterrichtssituationen konkret aktualisiert, dass normative Vakua situativ gefüllt werden. Sehr interessante Beispiele hierfür liefern Weidner, Weber und Rolle, die untereinander triangulierte Forschungsdaten (aus Interviews, Gruppendiskussionen, teilnehmenden Beobachtungen sowie Videoaufzeichnungen) im Rahmen einer kompositionspädagogischen Fortbildung mit Reckwitz' Überlegungen kontextualisieren und reflektieren. Sie können dabei Vorstellungen von „Meisterschaft‘ als Charakteristikum kompositorischer Tätigkeit“, von „Neuheit‘ als ästhetisches Qualitätskriterium“ und „Autonomie‘ als kompositionspädagogisches Ziel“ beschreiben und damit einer fruchtbaren Diskussion über Zieldimensionen zuführen (Weidner, Weber & Rolle, 2019, S. 87–92). Derartiges sichtbar zu machen, kann ein veritables Anliegen empirischer Unterrichtsforschung sein – ebenso Fragen danach, in welchem Verhältnis die in der Literatur formulierten Hoffnungen und Erwartungen an das Musik-Erfinden zu seiner beobachteten Prozessualisierung stehen und wie der „Hiatus von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Helsper, 2016, S. 54) jeweils konkret austariert wird. Dabei ist gleichwohl immer zu bedenken, dass das ‚Neue‘ ein ebenfalls auf der Metastufe wissenschaftlichen Nachdenkens wirksamer Faktor ist. Daraus ergibt sich der Anspruch, beispielsweise Innovationen musikpädagogischer Forschung wissenschaftshistorisch zu kontextualisieren (Abel-Struth, 1985) oder die Rolle von „Originalität“ als Gütekriterium empirischer Forschung (Strübing et al., 2018, S. 94–96) kritisch zu reflektieren.

Eine Musikdidaktik, die die Fragwürdigkeit ihrer Gegenstände und Methoden nicht ständig mitbedenkt, würde indes den Kreativitätsimperativ als einen spätmodernen Mythos leichtfertig bedienen. Indem sie nicht nur die Zusammenhänge von Begründungsfiguren und generativen Praktiken vernachlässigte, sondern sich auch selbst als jeder Begründungsnötigkeit enthoben modellierte, drehte sie ihre Runden im Hamsterrad des Kreativitätsdispositivs, in dem Innovationsökonomie und *creative industries* den Weg vorgeben: Diese Gefahr besteht nicht zuletzt dort, wo argumentiert wird, die Auseinandersetzung mit Fragen der Kompositionspädagogik werde umso drängender,

„je mehr unsere Gesellschaft Schlüsselqualifikationen wie Kreativität, Originalität, Emotionalität und Gestaltungskraft als Zukunftsressourcen wertschätzt und entwickeln will, aber auch je mehr Software-Produkte und Internet-Technologie aus kommerziellen Intentionen Standards und Orientierungsmarken für die Fertigung von Klangerzeugnissen setzen“ (Vandré & Lang, 2011, S. 10).

Es erscheint lohnend, kritisch zu diskutieren, ob und inwiefern die von Reckwitz nur skizzierten Lösungsansätze musikpädagogisch konkretisiert und fruchtbar gemacht werden könnten und sollten. So plädiert er für eine „profane Kreativität“, die sich von Außenbewertung, der Kopplung an soziale Anerkennung und Selbstwertgefühl sowie von ihrem hochgradig variablen, umfangreichen Anforderungskatalog löst. Als lokale und situative kreative Praxis müsse sie ihren Leistungscharakter genauso aufgeben wie ein systematisches Kreativitätstraining (Reckwitz, 2017, S. 358–362). Darüber hinaus erlaube eine „Alltagsästhetik der Wiederholung“ die Distanzierung von jedem „Aktivismus des Neuen“ (ebd., S. 362):

„Im Idealfall bedeutet Routine der ästhetischen Praxis Meisterschaft und Mühelosigkeit. Daran knüpft die Ästhetik der Wiederholung an und geht davon aus, dass es nicht das vorgeblich neue Produkt, sondern die gekonnte Wiederholung ist, die im Kern die ästhetische Befriedigung eigendynamischer Wahrnehmungen und Emotionen hervorbringt“ (ebd., S. 364).

Eine neue Rationalität der Übung, die anstrebt, ein befriedigendes und angemessenes Niveau zu erreichen, könne eine „Entdynamisierung des Ästhetischen“ (ebd., S. 366; im Original kursiv) bewirken.

Ob der Musikunterricht – zumal im Modus des Musik-Erfindens – eine Institution sein kann und sollte, die

„dem leerlaufenden Regime des Neuen mit gezielten Verlangsamungen und Konzentrationen zu antworten und sich der ständigen Beobachtung durch ein Publikum und dessen Originalitätszumutungen über den Weg einer Vervielfältigung der Möglichkeiten jenseits des Blicks des Alter Ego zu entziehen“ (ebd., S. 368)

vermag, ist fraglich, aber diskussionswürdig. Wenn nur die Möglichkeit besteht, dass tatsächlich

„[d]ie kreativ-ästhetische [...] als die avancierteste posttraditionale Lebensform [erscheint] – auch wenn es sich dabei um Verheißungen handelt, die manches Individuum oder gar ganze soziale Gruppen gar nicht einlösen können“ (ebd., S. 367),

dann bildete die besonnene, kritische und sensible Abwägung der in Praxen des Musik-Erfindens virulenten Problematiken ebenso wie ihrer immensen Chancen für gelingende musikalisch-ästhetische Bildungsprozesse eine zentrale musikpädagogische Verpflichtung der Gegenwart.

Literatur

Abel-Struth, S. (1985). Aktualität und Geschichtsbewußtsein; zur musikdidaktischen Kategorie des Neuen. In S. Abel-Struth (Hrsg), *Grundriß der Musikpädagogik* (S. 589–599). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Ahlbers, M. (2012). Information Communication Technology as Creativity Support Tools? On German Music Education's History in ICT: Selected Research and Recent Developments. In M. Gall, G. Sammer & A. de Vugt (Hrsg.), *European Perspectives on Music Education 1: New Media in the Classroom* (S. 125–134). Innsbruck: Helbling.
- Berkley, R. (2004). Teaching composing as creative problem solving: Conceptualising composing pedagogy. *British Journal of Music Education*, 21(3), 239–263. <https://doi.org/10.1017/S026505170400587X>
- Boden, M. A. (2007). Creativity in a nutshell. *Think*, 5(15), 83–95. Verfügbar unter: https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/E74A8FA0906C3AA5A1813FFBD56860F9/S147717560000230Xa.pdf/creativity_in_a_nutshell.pdf; <https://doi.org/10.1017/S147717560000230X> [09.05.2020].
- Brassel, U. (2008). Musik gestalten. Zur Planung, Formulierung und Bewertung von Gestaltungsaufgaben im Musikunterricht der Sekundarstufe II. *AfS-Magazin*, (7), 85–99.
- Bullerjahn, C. (2011). Musikalische Kreativität – eine Universalie? Ein Forschungsüberblick zum alltäglich-spielerischen musikalischen Erfindungsreichtum von Kindern und musikpädagogische Konsequenzen. In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern: Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 23–40). Regensburg: ConBrio.
- Burnard, P. (2012). Rethinking ‚musical creativity‘ and the notion of multiple creativities in music. In O. Odena (Hrsg.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research* (S. 5–27). Burlington, VT: Taylor & Francis Ltd.
- Cassirer, E. (2009/1923). Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften. In M. Lauschke (Hrsg.), *Ernst Cassirer: Schriften zur Philosophie der symbolischen Formen* (1. Aufl.) (S. 63–92). Hamburg: Felix Meiner Verlag. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-2121-6>
- Dahlhaus, C. (1981). Vorwort. In H. H. Stuckenschmidt (Hrsg.), *Neue Musik* (1. Aufl.) (S. VII–XXVI). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- D'Amore, A. (Hrsg.). (o.J.). *Musical Futures: An approach to teaching and learning. Resource Pack: 2nd Edition*. Verfügbar unter: <https://www.phf.org.uk/publications/musical-futures-approach-teaching-learning/> [08.05.2020].
- Dartsch, M. (2014). *Musik lernen – Musik unterrichten: Eine Einführung in die Musikpädagogik*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Freyer, J. & Wüster, U. (2018). Geleitwort. In M. Schlothfeldt & P. Vandré (Hrsg.), *Weikersheimer Gespräche zur Kompositionspädagogik* (S. 7–8). Regensburg: ConBrio.
- Geuen, H. & Orgass, S. (2007). *Partizipation – Relevanz – Kontinuität: Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive*. Aachen: Shaker.
- Godau, M. (2017). Apps in der musikpädagogischen Praxis. Eine explorative Studie zur kommunikativen Konstruktion von mobilen Technologien im schulischen Nachmittagsbereich. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Musikpädagogische Forschung*: Bd. 38 (S. 237–249). Münster: Waxmann.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot, Hants; Burlington, VT: Ashgate.
- Grow, J. (2012). Rezension: Oscar Odena (Hrsg.) (2012). *Musical Creativity: Insights from Music Education Research. Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 3(2). Verfügbar unter: <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/75> [08.08.2019].
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung: Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufkl rungsp dagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung* (2.  berarb. Aufl.). Hofheim: Wolke.

- Handschock, M. (2011). Jugend komponiert Baden-Württemberg: Entwicklung ästhetischen Bewusstseins? In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern: Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 133–140). Regensburg: ConBrio.
- Handschock, M. (2015). *Musik als „Medium der sich selbst erfahrenden Wahrnehmung“: Möglichkeiten der Vermittlung Neuer Musik unter dem Aspekt der Auflösung und Reflexion von Gestalthaftigkeit*. Hildesheim: Olms.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, UTB.
- Hillebrandt, F. (2009). Praxistheorie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 369–394). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_18
- Jaffurs, S. E. (2011). SIMPhonic Island: Exploring Musical Identity and Learning in Virtual Space. In L. Green (Hrsg.), *Learning, Teaching, and Musical Identity. Voices Across Cultures* (S. 295–307). Bloomington: Indiana University Press.
- Jank, W. (Hrsg.) (2017). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Kaiser, H. J. (2002). Die Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Mai, 1–14. Verfügbar unter: https://www.zfkm.org/sonder02-kaiser_b.pdf [08.05.2020].
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Krämer, O. (2018). Improvisation als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 319–326). Münster: Waxmann.
- Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78(4), 36–40. <https://doi.org/10.2307/3398335> [09.05.2020].
- Krause, M. (2008). *Bedeutung und Bedeutsamkeit: Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*. FolkwangStudien: Bd. 7. Hildesheim: Olms.
- Krebs, M. (2011). App-Musik – neues Musizieren? * ben & musizieren*, (5), 52–54.
- Lang, B. (2011). Roundtable 2. In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern: Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 141–150). Regensburg: ConBrio.
- Lessing, W. (2011). Kinderkomposition im Spannungsfeld von Prozess- und Produktorientierung. In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern: Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 15–21). Regensburg: ConBrio.
- Lothwesen, K. S. (2014). Kreativität in der Musikpädagogik: Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens: Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (S. 183–212). Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/267513024_Kreativitat_in_der_Musikpadagogik_Anmerkungen_zu_Begriffsverst ndnis_und_Thematisierungskontexten_Creativity_in_Music_Education_Notes_on_conceptualisations_and_contexts_of_its_discussion](https://www.researchgate.net/publication/267513024_Kreativitat_in_der_Musikpadagogik_Anmerkungen_zu_Begriffsverständnis_und_Thematisierungskontexten_Creativity_in_Music_Education_Notes_on_conceptualisations_and_contexts_of_its_discussion) [02.09.2020].
- Ludwig, G. (1970). *Schöpferische Kräfte. Zur Genealogie des Begriffes*. Musikpädagogik Forschung und Lehre: Bd. 2. Mainz: Schott.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (2018). *Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens* (7. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Mause, A.-L. (2020). „Du könntest das einbauen, wenn du die Katze mitbringst.“ Das Ringen um Vorgaben innerhalb von Prozessen des Musik-Erfindens. In U. Kranefeld

- & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 55–65).
- Milliken, C. (2018). *Klangspuren Lautstark: Aktives Musizieren und Komponieren mit Kindern und Jugendlichen*. Regensburg: ConBrio.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen: Musik*. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/207/g9_mu_klp_%203406_2019_06_23.pdf [31.07.2019].
- Mollenhauer, K. (1990). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(4), 481–494.
- Odena, O. (2012). Perspectives on musical creativity: wheres next? In O. Odena (Hrsg.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research* (S. 201–213). Burlington, VT: Taylor & Francis Ltd.
- Orgass, S. (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik*. FolkwangStudien: Bd. 6. Hildesheim: Olms.
- Poser, H. (2016). *Homo Creator: Technik als philosophische Herausforderung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08152-2>
- Raunig, G. & Wuggenig, U. (2016). *Kritik der Kreativität* (Neuauf.). Wien: transversal texts.
- Reck, H. U. (2019). *Kritik der Kreativität*. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie* (1. Aufl.). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839433454>
- Reckwitz, A. (2017). *Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung* (5. Aufl.). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Reitinger, R. (2018). Musik erfinden mit Kindern im Vor- und Grundschulalter: Umriss eines methodisch-didaktischen Konzeptes. *Handreichungen zur Kompositionspädagogik*, 23. Verfügbar unter: https://www.kompaed.de/fileadmin/files/Artikel/KOMPAED-Reitinger_31.1.18.pdf [12.05.2020].
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung: Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft: Bd. 24. Kassel: Bosse.
- Rolle, C. & Vogt, J. (1995). Ist ästhetische Bildung möglich? Eine Herausforderung, mehrere Entgegnungen und viele Fragen. *Musik und Unterricht*, (34), 56–59.
- Rora, C. (2001). *Ästhetische Bildung im Musikalischen Gestaltungsspiel*. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Rüdiger, W. (2015). *Ensemble & Improvisation: 20 Musizervorschläge für Laien und Profis von Jung bis Alt*. Regensburg: ConBrio.
- Rusinek, G. (2012). Action-research on collaborative composition: An analysis of research questions and designs. In O. Odena (Hrsg.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research* (S. 185–200). Burlington, VT: Taylor & Francis Ltd.
- Sachsse, M. (2014). *Menschenbild und Musikbegriff: Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. und 21. Jahrhundert*. FolkwangStudien: Bd. 14. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.
- Sachsse, M. (2019). Musik-Erfinden im Unterricht: Eine ästhetische Praxis vor dem Hintergrund von Standardisierung, Kompetenzorientierung und Assessment. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(6), 864–887.
- Sachsse, M. & Schatt, P. W. (2016). *Begegnungen mit außereuropäischer Musik I: Vorderer Orient, Ferner Osten und Indien*. EinFach Musik. Paderborn: Schöningh Verlag im Westermann Schulbuch.

- Sachsse, M. & Schatt, P. W. (2017). *Begegnungen mit außereuropäischer Musik II: Afrika, Nordamerika, Mittel- und Südamerika, Weltmusik*. EinFach Musik. Paderborn: Schöningh Verlag im Westermann Schulbuch.
- Schatt, P. W. (2004). Neue Musik heute. In H. Bäßler, O. Nimczik & P. W. Schatt (Hrsg.), *Neue Musik vermitteln: Analysen – Interpretationen – Unterricht* (S. 21–38). Mainz: Schott.
- Schatt, P. W. (2008). *Musikpädagogik und Mythos: Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos*. Mainz: Schott.
- Schatt, P. W. (Hrsg.). (2009). „Unser Faust – Meet the composer“: Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen. Bericht – Evaluation – Dokumentation. Regensburg: ConBrio.
- Schatt, P. W. & Sachsse, M. (2018). „Das ist neu – das ist geil“? Soziale Aspekte musikpädagogischer Hinsichten auf Neue Musik. In B. Clausen & S. Drefßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 39 (S. 259–276). Münster: Waxmann.
- Schlothfeldt, M. (2009). *Komponieren im Unterricht*. FolkwangStudien: Bd. 9. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.
- Schlothfeldt, M. (2011). Kompositionspädagogik an der Folkwang Universität der Künste Essen. In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern: Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 175–182). Regensburg: ConBrio.
- Schlothfeldt, M. & Vandré, P. (Hrsg.). (2018a). *Weikersheimer Gespräche zur Kompositionspädagogik*. Regensburg: ConBrio.
- Schlothfeldt, M. & Vandré, P. (2018b). Vorwort. In M. Schlothfeldt & P. Vandré (Hrsg.), *Weikersheimer Gespräche zur Kompositionspädagogik* (S. 9–11). Regensburg: ConBrio.
- Schneider, H. (2017). *musizieraktion – frei, streng, lose: Anregungen zur V/Ermittlung experimenteller Musizier- und Komponierweisen*. Bünden: Pfau-Vlg.
- Seidl, V. (2016). *Musiklernen durch Gruppenimprovisation: Eine Text- und Interviewstudie*. München: Allitera Verlag.
- Springstübe, D. (2013). *Über Wahrnehmung und Ausdruck in der Philosophie Maurice Merleau-Pontys*. Berlin: Logos Berlin.
- Stöger, C. (2005). Kreativität. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 137–138). Kassel: Bosse.
- Stöger, C. (2007). Kreativität und Lernen. Möglichkeiten und Realitäten aus musikpädagogischer Perspektive. In E. Kimminich, M. Rappe, H. Geuen & S. Pfänder (Hrsg.), *Express yourself! Europas kulturelle Kreativität zwischen Markt und Underground* (S. 103–115). Bielefeld: transcript Verlag.
- Stöger, C. (2018). Kreativität. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 260–267). Münster: Waxmann.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung: Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006> [12.05.2020].
- Vandré, P. (2011). Auf der Suche nach musikalischer Identität. Mit Kindern und Jugendlichen komponieren. In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 121–128). Regensburg: ConBrio.
- Vandré, P. & Lang, B. (2011). Vorwort: Für eine schöpferische Musikpädagogik. In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 9–11). Regensburg: ConBrio.

- Vogt, J. (2015). Musikpädagogik und Ideologiekritik – ein Neuansatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 9–29. Verfügbar unter: <https://www.zfkm.org/15-vogt1.pdf> [08.05.2020].
- Voit, J. (2011). Experimentierfeld Neue Musik: Das Dresdner Education-Projekt „Neue Musik erleben und gestalten“. In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 75–82). Regensburg: ConBrio.
- Voit, J. (2019). *Komponieren an Schnittstellen: Organisationsstrukturen und Ziele der Akteure in Response-Projekten*. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/komponieren-schnittstellen-organisationsstrukturen-ziele-akteure-response-projekten>; <https://doi.org/10.25529/92552.145> [08.05.2020].
- Vollmer, S. (1982). Der Begriff der Kreativität in musikpädagogischer Literatur. *Musica*, 36(4), 327–330.
- Wallbaum, C. (2009). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht: Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (2. Aufl.). Kassel: Quecosa.
- Weidner, V., Weber, J. & Rolle, C. (2019). Kompositionsprozesse in pädagogischer Praxis oder: Der „Spagat zwischen Freiheit, Laufenlassen und die Zügel in die Hand nehmen“. In J. Ludwig & H. Ittner (Hrsg.), *Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln: Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende. Band 2 Forschung* (S. 73–96). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20646-8_4

Kompositionsprozesse in fallanalytischer Perspektivierung

Methodologische und methodische Überlegungen

1. Fallanalysen im qualitativen Forschungsprozess

Einzelfallanalysen wird in der sozialwissenschaftlichen Methodenlehre zugeschrieben, dass sie sich besonders dann zum Erkenntnisgewinn eignen, wenn ein fremdes und empirisch noch unerforschtes Feld exploriert werden soll. In diesem Sinne erscheint das Forschungsfeld *Musik-Erfinden in der Schule* geradezu ideal: Generative Prozesse im Musikunterricht stellten bis vor wenigen Jahren im Hinblick auf ihre empirische Erforschung ein Desiderat dar, das erst langsam in den Fokus der musikpädagogischen Unterrichtsforschung rückt und unter anderem im vorliegenden Band des Forschungsverbundes ModusM bearbeitet wird. In vielen soziologischen Studien wird nach Brüsemeister (2008, S. 58) in der Regel eine Person, eine Gruppe, eine Organisation oder ein gesellschaftliches Teilsystem zum Fall. In diesem Band allerdings sind es meist videografisch erhobene Interaktionssequenzen aus Kompositionsprozessen von Schülergruppen, die im Sinne eines *Key Incident Approach* (Wilcox, 1980; Erickson, 1986; Kroon & Sturm, 2002; Straehler-Pohl & Gellert, 2015) als Schlüsselszene einer genauen, oftmals mikroanalytischen Betrachtung unterzogen werden¹. Dies erfordert innerhalb des Forschungsgangs in der Regel Selektionsprozesse: Zu Beginn kommt es häufig zur Zusammenstellung eines „Tableau[s] von Sequenzen“ (Rabenstein & Steinwand, 2016, S. 249) oder einer „Kollektion aller Segmente [...], die für die Forschungsfrage einschlägig sind“ (Depermann, 2008, S. 37, Hervorh. i. O.) und einer Tiefenanalyse unterzogen werden sollen. Das gilt aus forschungspragmatischer Sicht insbesondere für videographische Daten.² Sie zeichnen sich durch eine charakteristische Überkomplexität aus (Dinkelaker, 2016), so dass „eine Selektion von letztlich erkenntnisrelevant behandelten Daten aus dem im Video potenziell Wahrnehmbaren zwingend notwendig“ (ebd., S. 50) wird. Auf dieser Datenbasis entstehen dann meist mehr oder weniger voneinander unabhängige Fallanalysen zu den ausgewählten Sequenzen.³ Diese stellen in den Studien, aus denen in diesem Band berichtet wird, in der Regel einen Zwischenschritt im Forschungsprozess dar, bevor mit einer fallübergreifenden Kompensation auf die Entwicklung theoretischer Konstrukte gezielt werden kann. Der Zu-

-
- 1 Im Zusammenhang mit der Erforschung der Portfolioarbeit wird die Materialbasis und damit die Auswertung teilweise auch triangulierend erweitert (Janczik & Voit, 2020, i. d. Band).
 - 2 Der vorliegende Beitrag bezieht sich vor allem auf die Auswahl innerhalb videobasierter Forschung, ähnliche Fragen stellen sich aber analog auch für Interviewstudien (Meisterernst, 2020, i. d. Band) und triangulierende Verfahren von Videoanalyse und Befragung, die bei Janczik & Voit (2020, i. d. Band) eingesetzt werden.
 - 3 Wobei hier ‚unabhängig‘ relativ zu verstehen ist: Es erscheint kaum möglich und auch nicht sinnvoll, dass erste Ergebnisse nicht die Betrachtung weiterer Fälle beeinflussen.

griff über die Analyse einzelner Fälle oder Ausschnitte erscheint konstitutiv für die qualitative Forschungspraxis, „denn eine qualitative Befragung von dreißig Personen etwa besteht aus dreißig Einzelfallstudien, die sich der gleichen Erhebungstechnik bedienen und analytisch miteinander verbunden sind“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 298).

Im Folgenden wird eine mit der fallanalytischen Perspektivierung verbundene zentrale methodologische Frage herausgegriffen: Was macht eine Szene zur *Schlüsselszene* und damit zum plausiblen Gegenstand einer Fallanalyse? Dabei kann das Bild des Schlüssels in mehrerlei Hinsicht gedeutet werden: Es kann erstens vor allem hinsichtlich der ersten Phase des Forschungsverlaufs gefragt werden, inwieweit der*die Forscher*in mit der Auswahl geeigneter Szenen und ihrer Bestimmung als *Schlüsselszenen*, die einer Tiefenanalyse unterzogen werden sollen, das Datenmaterial im Hinblick auf die Fragestellung *aufzuschließen* vermag (→ Kap. 2). Zweitens eignet sich das Bild des Schlüssels aber auch für die Frage, ob bestimmte Fallanalysen als *Schlüsselszenen der Darstellung* genutzt werden können, um für den*die Leser*in ein theoretisches Konstrukt zu plausibilisieren. Hier spielt der exemplarische Charakter einer Szene eine Rolle und die Frage, in welchem Maße die theoretischen Deutungen über den einzelnen Fall hinausweisen (→ Kap. 3). Durchaus andere Fragen stellen sich übrigens hinsichtlich eines *aufschließenden* Charakters im Kontext der Kasuistik in der Musiklehrerbildung, auf die aber im Fazit und Ausblick lediglich kurz verwiesen werden kann (→ Kap. 4).

2. Key Incident Approach? Zur Auswahl eines *Tableaus* von Sequenzen

Darüber, dass die Auswahl von Szenen zur Tiefenanalyse immer an der jeweiligen Forschungsfrage orientiert sein muss und die Selektion selbst bereits einen interpretativen Akt darstellt, besteht sowohl in der videobasierten Unterrichtsforschung als auch in der Konversationsanalyse weitgehend Konsens (Herrle & Dinkelaker, 2016; Deppermann, 2008; Krummheuer & Naujok, 1999). Für die Konversationsanalyse stellt Deppermann (2008) allerdings fest: „Die Bildung von Kollektionen birgt die Gefahr, Kategorien, die nicht aus detaillierter Materialanalyse gewonnen wurden, vorschnell als relevante Strukturierung für die untersuchten Gespräche festzuschreiben“ (ebd., S. 37). Damit verweist er auf die Berücksichtigung eines notwendigerweise hypothetischen Charakters der Auswahlkriterien, will man den Blick nicht von vornherein unproduktiv einschränken. Zudem spricht er von der Möglichkeit, Selektionskriterien auch induktiv, also aus der vertieften Analyse des Materials selbst zu gewinnen. Das schließt ein, dass im Sinne eines zyklischen Prozesses, durch den qualitatives Forschen geprägt ist, auch neue, bislang nicht beachtete Szenen angesichts erster Einblicke ins Material im weiteren Verlauf als relevant eingestuft oder andere aus der Sammlung wieder herausgenommen werden können.

Im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen leitender Forschungsfrage und Auswahl von Interaktionseinheiten zur Tiefenanalyse unterscheiden Herrle und Dinkelaker (2016) „zwischen ereignis- und personen-/artefaktbezogenen Fragestellungen“ (ebd., S. 109), die jeweils unterschiedliche Konsequenzen für die Auswahl von Ausschnitten aus dem Datenmaterial haben: Richtet sich das Interesse auf *Ereignisse* – wie etwa in der Studie LinKo auf Lehrerinterventionen in Kompositionsprozessen (Kranefeld & Mause, 2020; Mause, 2020, i. d. Band) – werden spezifische Phasen oder auch Übergänge innerhalb des Unterrichtsgeschehens ausgewählt und die Interaktionen zwischen allen beteiligten Akteur*innen in diesen Sequenzen berücksichtigt (Herrle & Dinkelaker, 2016, S. 108). Zur Begrenzung der Interaktionseinheit ‚Lehrerintervention‘ kann dann das von Naujok (1999) als interaktionstheoretisch⁴ bezeichnete Kriterium „vom Auftritt bis zum Abtritt einer Interaktantin/ eines Interaktanten“ (ebd., 69) dienen. Allerdings können solche *Ereignisse* in höchst unterschiedlichem Grade innerhalb einer ersten Sichtung des Materials auffindbar sein: Bei einer eigenen Studie zu Passungsprozessen im Musikunterricht (Kranefeld & Heberle, 2020) waren auch hier *Ereignisse* in Form von Interaktionssequenzen der Konstruktion von Differenz und ihrer interaktionalen Bearbeitung das Kriterium für die Auswahl. Die relevanten Sequenzen wurden aber nicht – wie bei den Interventionssequenzen – durch ein formales Kriterium zugänglich, sondern mussten zunächst theoriebasiert und ergänzend auch induktiv in Auseinandersetzung mit dem videografischen Material ermittelt werden. Dabei legte die didaktische und bildungswissenschaftliche Literatur zum Umgang mit Differenz im Unterricht bestimmte Phasen nahe, in denen eine höhere Wahrscheinlichkeit für Praktiken der Differenzkonstruktion zu erwarten ist, wie etwa Gruppeneinteilungen, Aufgabendifferenzierung oder Präsentations- und Feedback-Situationen nach gemeinsamem Musizieren im Plenum. Allerdings war so weder garantiert, dass dort tatsächlich entsprechende Praktiken der Differenzbearbeitung zu finden sein würden, noch konnten wir davon ausgehen, damit alle relevanten Szenen für die Bearbeitung der Fragestellung gefunden zu haben. Insbesondere wenn man von „moment-to-moment-Adaptionen“ (Corno & Snow, 1986) ausgeht, die über den Unterrichtsverlauf verstreut sind, erscheint dies nicht realistisch. Parallel kam es so zu einem Prozess der ergänzenden induktiven Suche, die dann etwa die das Schuljahr eröffnenden Vorstellungsrunden als Orte der Differenzkonstruktion und -bearbeitung identifizierte und zum Gegenstand fallübergreifender Betrachtung machte (Kranefeld & Heberle, 2020). Insgesamt hatte damit in diesem Fall die Suche nach Schlüsselszenen innerhalb des Forschungsprozesses eine eigene erkenntnisgenerierende Funktion und damit auch das entstandene Tableau von Sequenzen bereits Ergebnischarakter.

4 Neben interaktionstheoretischen Kriterien nennt Naujok (1999) auch „fachspezifische/fachdidaktische (z. B. von Beginn bis Ende der Bearbeitung einer bestimmten Aufgabe)“ und „linguistische (z. B. von einem bis zum nächsten zäisierenden Marker wie „so“)“, um vorhandenes Material zu gliedern (ebd., S. 69).

Im Vergleich zu diesen *ereignisbezogenen* Fragestellungen wird bei *personen- bzw. artefaktbezogenen* Fragestellungen dagegen „das Agieren betreffender Personen (...) oder die Bedeutung bestimmter Artefakte“ (Herrle & Dinkelaker, 2016, S. 109) in den Fokus genommen und über meist mehrere Phasen im Prozess verfolgt. Beispiele aus der musikpädagogischen Forschung für *artefaktbezogene* Forschungsfragen sind etwa eine Fallanalyse zur Rolle der Blockflöte in einem Gruppenkompositionsprozess (Kranefeld, Mause & Duve, 2019) oder eine Fallanalyse zum Umgang einer Gruppe komponierender Schüler mit dem Begriff ‚frei atonal‘ (Kranefeld, 2020, i. Dr.). Hier wurden aus einem längeren Arbeitsprozess der Gruppen jeweils nur solche Interaktionssequenzen für die vertiefte Analyse ausgewählt, in der die Blockflöte eine Rolle spielte bzw. in denen der betreffende Begriff ‚frei atonal‘ zum Gegenstand der Aushandlung wurde und von den Schülern erwähnt wurde. Herrle und Dinkelaker (2016) verweisen aber ebenso auf entsprechende Mischformen, „in denen etwa das Agieren bestimmter Personen in bestimmten Ereigniszusammenhängen im Zentrum steht“ (ebd., S. 109). Johanna Langners Beitrag (2020, i. d. Band) zeigt, wie eine auf den ersten Blick *artefaktbezogene* Fallanalyse zum Umgang mit Instrumenten in Kompositionsprozessen gleichsam *Ereignisse* betrifft, in diesem Fall prototypische Phasen der Wahl von Instrumenten zu Beginn eines Gruppenprozesses.

Eine an Ereignissen, Personen oder Artefakten orientierte Auswahl für ein Tableau von Sequenzen erscheint vor allem dann gut handhabbar, wenn es zu Beginn des Forschungsprozesses um eine erste Systematisierung und eine grundsätzliche Reduktion des Materials geht und die Fragestellung erst später ausgeschärft wird. Der Grad der interpretativen Leistung kann dabei stark differieren: Wird etwa das oben erwähnte interaktionstheoretische Kriterium des Auf- und Abtritts eines Interaktanten/einer Interaktantin angewendet, ist der Auswahlvorgang sehr formalisiert, in anderen Fällen wird der Selektionsprozess selbst bereits zum erkenntnisgenerierenden Verfahren.

Ob es sich bei den auf diese Weise ausgewählten Szenen allerdings bereits jeweils um *Schlüsselszenen* oder bloß um potentiell für die Fragestellung relevante Sequenzen handelt, bleibt zunächst offen. Insbesondere in ethnographisch orientierten Forschungsansätzen wird das Auffinden potentieller Schlüsselszenen noch um eine Dimension ergänzt: So berichtet Naujok (1999) mit Hinweis auf eine abduktive Forschungslogik von der Berücksichtigung von Interaktionseinheiten, die „krisenhaft oder zumindest spontan nicht erklärlich zu sein scheinen“ (ebd., S. 64) und damit potentiell überraschende Einsichten in Bezug auf die Fragestellung bereithalten können. Innerhalb ethnographischer Forschungszugänge wird dies auch als „serendipity pattern“⁵ bezeichnet. Insbesondere im sogenannten *Key Incident Approach* (Wilcox, 1980; Erickson, 1986) wird einer solchen Intuition der Forschenden bei

5 Erfasst wird damit die Möglichkeit einer „prozessuralen Fallbestimmung“, also „dass die Forscher_innen im Forschungsprozess auf Phänomene stoßen, mit denen sie nicht gerechnet haben und welche sie zu neuen Gegenständen und theoretischen Einsichten führen“ (Meier, 2016, S. 123). S. dazu auch Bude (2008).

der Identifizierung von Schlüsselszenen eine bedeutsame Rolle zugeschrieben: „A key event is key in that the researcher assumes intuitively that the event chosen has the potential to make explicit a theoretical ‚loading‘“ (Erickson, 1986, S. 108). Nach Erickson hat also die Auswahl zunächst hypothetischen Charakter und muss sich dann – um als *Key Incident* oder *Key Event* zu gelten – innerhalb des Forschungsprozesses noch bestätigen. Gleichzeitig nennt er aber auch ein wichtiges Kriterium, das eine relevante Szene zu einer *Schlüsselszene* machen könnte, nämlich das Potential, an ihr eine ‚theoretische Ladung‘ explizit machen zu können. Ähnlich argumentiert auch Bohnsack (2018), wenn er innerhalb der dokumentarischen Methode die sog. Fokussierungsmetapher⁶ als „Suchstrategie“ und „methodisches Instrument“ (S. 84) bezeichnet, mit deren Hilfe prägnante Passagen charakterisiert werden können, „in denen der zentrale oder primäre Orientierungsrahmen der untersuchten Gruppe und die ihn konstituierenden Erlebnishintergründe ihren Ausdruck finden“ (ebd.). Auch hier spielt also der *zentrale Orientierungsrahmen* als theoretische Ladung und damit als Kriterium eine Rolle. Allerdings orientiert sich die Suchstrategie „Fokussierungs-Passagen“ (ebd.) in der dokumentarischen Methode zunächst vor allem an „formale[n] performative[n] Strukturen“, wie einer „interaktiven und metaphorischen Dichte und (...) ‚dramatische[n] Höhepunkten‘“ (ebd.). Damit wird eine gewisse Enthaltsamkeit gegenüber inhaltlichen Vorannahmen angestrebt (ebd.). Auch die objektive Hermeneutik ist insbesondere aufgrund ihrer extensiven Textanalyseverfahren auf die Auswahl von Schlüsselszenen angewiesen. Neben einer (traditionellen) Präferenz für Eröffnungssequenzen finden sich auch hier ähnliche Kriterien der Auswahl: „Mit ‚prägnanten‘ Passagen meinen wir sog. ‚schöne‘ Textstellen, die für eine Rekonstruktion versprechen, besonders ergiebig und aufschlussreich zu sein (...). Das können z. B. Textstellen sein, die auf den ersten Blick besonders dicht oder auch besonders widersprüchlich wirken“ (Kramer & Busse, 2003, S. 218).

Während das Kriterium der interaktiven oder metaphorischen Dichte noch ein relativ großes Potential für eine formale Operationalisierung bietet, spielen bei den als *unerklärlich* (Naujok, 1999) oder *widersprüchlich* (Kramer & Busse, 2003) empfundenen Szenen die Subjektivität der Forschenden bzw. ihre inhaltlichen Vorannahmen eine bedeutsame Rolle. Der *Key Incident Approach* legt nahe, dass man die eigene Intuition als Forschende*r nicht verwirft, sondern sich im Gegenteil zu Nutze macht: „By forcing the analyst to choose a key event, it brings to awareness latent, intuitive judgments the analyst has already made about salient patterns in the data. Once brought to awareness these judgments can be reflected upon critically“ (Erickson, 1986, S. 151). Die Auswahl von *Key Incidents* wird hier als Ergebnis von latenten, intuitiven Bewertungen beschrieben, die aber gleichzeitig dazu genutzt

6 Bohnsack (2018) verweist zudem auf den von Nentwig-Gesemann für interaktionale Zusammenhänge analog entwickelten Begriff der „Fokussierungsakte“ (Bohnsack, 2018, S. 85), den etwa auch Theisohn & Buchborn (2020, i. d. Band) für die musikpädagogische Unterrichtsforschung nutzen.

werden können, die eigenen Voreinstellungen und Vorannahmen kritisch zu reflektieren und sichtbar zu machen.

Insgesamt zeigt sich, dass in der Literatur und in unterschiedlichen Forschungsstilen des interpretativen bzw. rekonstruktiven Paradigmas durchaus Kriterien einer systematischen Auswahl relevanter Interaktionseinheiten vorgeschlagen werden. Je mehr sich aber damit ein Anspruch verbindet, dabei *Schlüsselszenen* im Sinne von *Key Incidents* zu identifizieren, wird der hypothetische Charakter und die Vorläufigkeit der Auswahl betont, gleichzeitig aber auch in Betracht gezogen, dass die Forschenden ein Potential für eine theoretische Ladung intuitiv erfassen.

3. *The generic in the particular: Schlüsselszenen zur Darstellung theoretischer Konstrukte*

Nicht immer wird in den methodischen Überlegungen zu Schlüsselszenen zwischen dem (ersten) Auffinden von relevanten Szenen für eine Tiefenanalyse und ihrer Funktion in der späteren Ergebnisdarstellung unterschieden: Während mit ersterem die Hoffnung verbunden ist, dass die ausgewählten Szenen das Material in Bezug auf die Fragestellung für die Forschenden *aufschließen* können, geht es bei letzterem um die Qualität und Eignung einer Szene zur Darstellung zentraler Ergebnisse der Forschung, also um das *Aufschließen* der Ergebnisse für den Kreis von Leser*innen anhand exemplarischer Szenen. Diese Darstellungsfunktion ist der Diskussion um fallanalytische Perspektiven eingeschrieben, ohne dass darauf immer explizit verwiesen wird.⁷

Die Vorstellung einer theoretischen Ladung (s.o.) macht deutlich, dass etwa im *Key Incident Approach* über die Grenzen der Beschreibung und Analyse des jeweiligen Interaktionsabschnitts hinaus gezielt wird:

„The analyst’s task is not only to show what is happening in key instances, but to explain to the reader how and why those instances are of key importance analytically, that is, where those instances presented and discussed in detail fit into the overall patterns of variation that found within an event as a whole, or across a number of examples of such events“ (Erickson, 2006, S. 579, zit. nach Herrle & Dinkelaker, 2016, S. 105).

Allerdings unterscheidet sich die Beschaffenheit von Fallanalysen notwendigerweise, je nachdem ob diese als Zwischenschritt im Forschungsprozess entstanden sind – auch *vor* einem Fallvergleich – oder aber als kondensierte Darstellung von Ergebnissen *anhand* einer ausgewählten Szene *nach* einem Fallvergleich. Das betrifft vor

7 Das mag auch daran liegen, dass diese beiden Phasen des Forschungsprozesses eng miteinander verzahnt und im Forschungsprozess ggf. zyklisch aufeinander bezogen sind. Schon Bude (1989) weist darauf hin, dass „bei der Konstitution einer wissenschaftlichen Erkenntnis forschersche Erfahrungsbildung und darstellerische Erfahrungssicherung zusammenhängen“ und dass „wissenschaftliches Wissen stets dargestelltes wissenschaftliches Wissen ist“ (ebd., S. 527).

allem die Vorläufigkeit bzw. Verbindlichkeit der theoretischen Konstrukte. So ist in der interpretativen Unterrichtsforschung mit dem Prinzip der Komparation verbunden, dass durch Fallkontrastierungen die ersten fallbezogenen Ergebnisse noch differenziert oder konturiert werden (können):

„Die Interpretationen [einzelner Interaktionseinheiten; UK] werden nicht als statisch betrachtet, mit ihnen wird kein Wahrheitsanspruch erhoben; vielmehr können sie im Rahmen der Komparation noch einmal modifiziert werden. Sie stellen eine theoriebezogene Deutung dar, und in der Kontrastierung von Deutungen verschiedener Unterrichtsausschnitte können Schwächen oder Defizite dieser verwendeten Theorien zutage treten, die dann als Grundlage zur theoretischen Weiterentwicklung dienen.“ (Naujok, 1999, S. 67)

Auch die Fallanalysen in diesem Band verstehen sich in diesem Sinne als *theoriebezogene Deutungen* von einzelnen Interaktionssequenzen; sie entstammen meist einem größeren Projektzusammenhang oder dem Kontext einer Qualifikationsarbeit mit einer über einen einzelnen Fall hinausgehenden Stichprobe. Somit haben die hier vorgelegten Fallanalysen den Status von vorläufig „entwickelten und hinterlegten theoretischen Konzepte[n]“ (Kranefeld & Heberle, 2020, S. 164), die dann in der jeweils noch ausstehenden Zusammenführung zur Entwicklung eines fallübergreifenden theoretischen Konstrukts, etwa einer Grounded Theory, beitragen können.

Auch wenn diese Fallanalysen mit ihren theoriebezogenen Deutungen zunächst nur als Zwischenschritt einer Theoriebildung betrachtet werden können, bieten solche ‚freistehenden‘ Analysen aber auch besondere Vorteile: Fallbezogene Details können berichtet werden, ohne dass diese in der Darstellung eines übergreifenden theoretischen Konstrukts dem Abstraktionsprozess oder einer Ökonomie der Darstellung zum Opfer fallen. Zudem dienen Fallanalysen in der Regel zur Generierung weiterführender und fallübergreifender Fragen, die so in ihrer Genese am Fall nachvollzogen werden können.

Die Fallanalysen in diesem Band unterscheiden sich – je nach Projektstadium – in der Frage, wie übergreifende Perspektiven mitgedacht und eingeblendet werden. Zudem unterscheiden sie sich darin, was jeweils als *theoretische Ladung* (Erickson) bzw. *theoriebezogene Deutung* (Naujok) sichtbar gemacht wird und in welchem Explizitheitsgrad dies geschieht. Der *Key Incident Approach* regt an, Forschungsergebnisse in Form von Fallanalysen in einer Weise aufzuschreiben, „so others can see the generic in the particular, the universal in the concrete, the relation between part and whole“ (Wilcox, 1980, S. 9).

Was unter einer theoretischen Ladung, also dem Allgemeinen im Besonderen, verstanden werden kann, ist unter anderem abhängig von der Fragestellung, dem Forschungsstil und damit den eingesetzten Auswertungsverfahren: In einer Studie im Forschungsstil der dokumentarischen Methode geht es in der Regel um die Identifikation von *Orientierungsmustern und -rahmen* (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2007). Eine Studie der interpretativen Unterrichtsforschung zielt da-

gegen auf die Herausarbeitung von *Interaktionsmustern* (Voigt, 1984), während eine praxistheoretisch fundierte Unterrichtsforschung *soziale Praktiken im Unterricht* rekonstruiert (Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2015). Auch die Beiträge in unserem Band zielen auf unterschiedliche Ebenen theoretischer Ladung: So beschreiben Elisabeth Theisohn und Thade Buchborn – ganz in der Tradition der dokumentarischen Methode und ihrer Erweiterung auf dokumentarische Unterrichtsforschung durch Asbrand und Martens (2018) – anhand einer ausgewählten Sequenz⁸ die Entwicklung von differierenden zu geteilten „handlungsleitenden Orientierungen“ (Theisohn & Buchborn, 2020, i. d. Band, S. 67) einer Gruppe im Kompositionsprozess. Dabei wird bereits auf eine fallübergreifende Perspektive und die Suche nach fallübergreifenden Homologien verwiesen, ohne diese bereits innerhalb der Fallanalyse auszuarbeiten:

„Das Lösen von zielgerichteten Explorationen, die an der Passung von Konzept und musikalischer Praxis orientiert sind, und das Aufnehmen aktionistischer und damit nichtintentionaler Suchbewegungen im Spiel mit dem Stuhl konnte homolog in einer weiteren Gruppe ebenfalls als Wendepunkt im Prozess rekonstruiert werden.“ (Theisohn & Buchborn, 2020, i. d. Band, S. 78)

Andere Fallanalysen in diesem Band widmen sich in der Tradition interpretativer Unterrichtsforschung der Rekonstruktion von Interaktionsmustern: So rekonstruiert Anna-Lisa Mause für Phasen der Lehrerinterventionen in Gruppenkompositionsprozessen ein Interaktionsmuster des „Nachverhandelns von Vorgaben und Regeln“ und Jan Duve das der „Orientierung am Raster“, das interaktive Konstellationen innerhalb von sich bildenden Netzwerken von Schüler*innen und digitalen Medien während des Musik-Erfindens beschreibt.⁹

Die Formulierungen auf der Ergebnisebene deuten schon an, dass bei allen Beiträgen „das Ziel der Analyse nicht die Rekonstruktion individueller Handlungsfiguren, sondern letztlich das Herausarbeiten typischer Handlungsmuster ist“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 298).

4. Fazit und Ausblick

Die vorgenommene Charakterisierung einer fallanalytischen Perspektive basierte auf der analytischen Trennung zweier Funktionen von Schlüsselszenen: der das Material erschließenden Erstellung eines Tableaus von Sequenzen für die weitere vertiefende Analyse einerseits und der später im Forschungsprozess zu verortenden Darstellung theoretischer Konstrukte anhand exemplarischer Fälle andererseits. Deutlich wurde dabei, dass beim *Auffinden von Key Incidents* nicht nur auf eine deduktive und/oder

8 Die Auswahl der Sequenz erfolgt angesichts ihres Charakters als Fokussierungsmetapher.

9 Weitere Beiträge in diesem Band zeigen, wie Fallanalysen der Methodenexploration dienen können (Voit & Janczik, i. d. Band) oder zur Rekonstruktion von Vorstellungen von Schüler*innen zum Komponieren beitragen können (Meisterernst, 2020, i. d. Band).

induktive Generierung von Selektionskriterien gesetzt wird, sondern teilweise auch auf die Intuition der Forschenden. Werden solche ersten Eindrücke vom Material sogar zum Gegenstand der (Selbst-)Reflexion, können gerade auch diese ersten intuitiven Wahrnehmungen erkenntnisgenerierende Kraft entfalten. In Bezug auf das *Darstellungsformat* Fallanalyse ist festzuhalten, dass der erkenntnistheoretische Status und die Vorläufigkeit der dort aufgehobenen theoretischen Konstrukte in der Regel davon abhängig ist, inwieweit es sich – bezogen auf den Forschungsprozess – um eine in sich abgeschlossene Fallanalyse *vor* einer Fallkomparation handelt oder um einen Fall, der *nach* Abschluss der Analysen ausgewählt wurde, um an ihm ein fallübergreifendes theoretisches Konstrukt zu zeigen und im Material zu verankern. Zum zentralen Kriterium (sowohl der Auswahl von Schlüsselszenen als auch deren Nutzung zur Darstellung von theoretischen Konstrukten) wird die *theoretische Ladung*. Sie kann – so zeigen die Beiträge in diesem Band – auf ganz unterschiedlichen Ebenen (z.B. von Orientierungsmustern und Interaktionsmustern) beschrieben werden.

Unberücksichtigt bleiben musste bei diesen auf Forschungsprozesse bezogenen Überlegungen ein wichtiges Anwendungsfeld fallanalytischen Arbeitens: das fallbasierte Lehren und Lernen bzw. die Kasuistik in der Musiklehrerbildung. Hier markiert die Frage der Fallauswahl den Übergang von einem *Key Incident* zum *Critical Incident* bzw. zum *Best-Practice-Fall* (Messmer, 2012, S. 1). Während der *Key Incident* von der Forschungsfrage bestimmt wird, implizieren Konzepte von *Critical Incident* und *Best Practice* bereits eine Bewertung und einen Zielzusammenhang, der anhand oder mit den Fällen verfolgt werden soll: „Zum Fall wird also ein Ereignis, wenn es von jemandem als fragwürdig, als deutungsbedürftig, als handlungsrelevant oder als erzählenswert betrachtet wird“ (Steiner, 2014, S. 9). Dabei werden in der fallbasierten Lehrerbildung *Critical Incidents* in der Regel als lernwirksamer betrachtet als die Demonstration von *Best Practice*. So argumentiert etwa Messmer (2012) für den Einsatz sogenannter Distanzfälle: „Erst in der Distanz zum – eigenen oder fremden – Handeln, entwickelt sich die sowohl in der Lehre als auch in der Forschung erwünschte Performanz“ (S. 11). Er betrachtet die „Denkweisen von ‚Professionals‘ [...] erfahrungsgemäß [als] an Irritationen und ‚Stolperfällen‘“ (ebd., S. 12) orientiert und fordert „eine theoriegewinnende und nicht lediglich bestätigende Forschung“ (ebd.), die nur in Auseinandersetzung mit entsprechenden Distanzfällen möglich wird.

Auch die Fallanalysen in diesem Band können zum Gegenstand hochschuldidaktischer Formate in der Musiklehrerbildung werden. Sie eignen sich dabei weniger für die Vermittlung von *Best Practice*, sondern vor allem für eine analytische Distanzierung und nicht zuletzt als Verweis auf eine grundlegende Kontingenz musikunterrichtlichen Handelns, insbesondere auch im Zusammenhang mit generativen Prozessen wie dem Musik-Erfinden. Pflugmacher, Gruschka, Twardella und Rosch (2009) betrachten gerade eine Irritation für angehende Lehrende als bedeutsam, um u.a. die Einsicht zu gewinnen, „dass ihr Beruf als ein pädagogischer notwendig mit Unsicherheiten und Entscheidungsrisiken verbunden ist“ (ebd., 2009,

S. 379). Auch die Fallanalysen in diesem Band stellen sich mit ihrem impliziten Anspruch auf Differenzierung dem „Bedürfnis nach einer vereinfachenden Sicherheit“ (ebd.) entgegen.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Bohnsack, R. (2018). Fokussierungsmetapher. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 84–85). Opladen, Toronto: Barbara Budrich, UTB.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2007). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In dies. (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 9–27). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90741-3_1
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91182-3>
- Bude, H. (1989). Der Essay als Form der Darstellung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 41(3), 526–539.
- Bude, H. (2008). Das „Serendipity Pattern“. Eine Erläuterung am Beispiel des Exklusionsbegriffs. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 260–278). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Corno, L. & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 605–629). New York: Macmillan.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräch analysieren. Eine Einführung*. Qualitative Sozialforschung: Bd. 3. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Dinkelaker, J. (2016). Datengewinnung und -formate in der videobasierten Unterrichtsforschung. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 50–75). Weinheim: Beltz Juventa.
- Duve, J. (2020). Komponieren am Raster. Fallanalytische Perspektiven auf Prozesse des Musik-Erfindens mit digitalen Medien. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 97–109). Münster: Waxmann.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 119–161). New York: Macmillan.
- Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2016). Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In U. Rauin, M. Herrle und T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 76–129). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Janczik, L. & Voit, J. (2020). Das Portfolio als Instrument musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Eine methodenkritische Exploration anhand von Fallanalysen aus der Unterrichtsreihe „Komponieren mit virtuellen Doppelgänger*innen“. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 127–151). Münster: Waxmann.

- Kramer, R.-T. & Busse, S. (2003). Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule: eine exemplarische Fallrekonstruktion aus einem laufenden Projekt. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 4(2), 199–221.
- Kranefeld, U. (2020, i. Dr.). „Frei atonal“. Zwischen künstlerischer Strategie und eloquenter Verweigerung. Eine Interaktionsanalyse zur (Um-)Deutung eines musikbezogenen Konzepts innerhalb einer Gruppenkomposition im Musikunterricht. In E. Pürgstaller, S. Konietzko & N. Neuber (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kranefeld, U. & Heberle, K. (2020). *Passungsprozesse im Musikunterricht. Videobasierte Fallanalysen zur Differenzbearbeitung in musikpädagogischen Angeboten der 5. und 6. Klasse*. Perspektiven musikpädagogischer Forschung: Bd. 12. Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U. & Mause, A.-L. (2020). Anleitung zum Eigen-Sinn? Ergebnisse einer videobasierten Studie zur Begleitung von Gruppenprozessen des Musik-Erfindens. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (S. 113–128). Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U., Mause, A.-L. & Duve, J. (2019). Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens. Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 35–50). Münster: Waxmann.
- Kroon, S. & Sturm, J. (2002). ‚Key Incident Analyse‘ und ‚internationale Triangulierung‘ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In C. Kammler & W. Knapp (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik* (S. 96–114). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske und Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95191-5>
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Langner, J. (2020). „Wenn ihr da ’n Keyboard wollt“ Bedeutungszuschreibungen bei der Auswahl von Instrumenten im Kontext des Musik-Erfindens. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 81–96). Münster: Waxmann.
- Mause, A.-L. (2020). „Du könntest das einbauen, wenn du die Katze mitbringst.“ Das Ringen um Vorgaben innerhalb von Prozessen des Musik-Erfindens. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 55–65). Münster: Waxmann.
- Meier, M. (2016). „Was ist der Fall?“ in der schulpädagogischen Kasuistik oder über das „serendipity pattern“ als Ergänzung zur Fallbestimmung ex ante. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 123–154). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_7
- Meisterernst, M. (2020). „Dann spiele ich lieber was, was es schon gibt.“ Fallanalytische Betrachtungen von Schülervorstellungen zum Komponieren. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 111–125). Münster: Waxmann.
- Messmer, R. (2012). Best Practice oder Distanzfälle? In P. Frei, K. Hauenschild, I. Pieper & B. Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.), *Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung* 5. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus4-4005> [07.05.2020].

- Naujok, N. (1999). Die Forschungspraxis in Untersuchungen zur sozialen Konstitution schulischen Lernens. In G. Krummheuer & N. Naujok (Hrsg.), *Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung* (S. 61–73). Opladen: Leske und Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95191-5_4
- Pflugmacher, T., Gruschka, J., Twardella, J. & Rosch, J. (2009). Vom Nutzen einer pädagogischen Unterrichtsforschung für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 27 (3), 372–384.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2016). Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht: Ethnographische Videobeobachtungen. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 242–262). Weinheim: Beltz Juventa.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2015) (Hrsg.). *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6>
- Steiner, E. (2014). Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32(1), 6–20.
- Straehler-Pohl, H. & Gellert, U. (2015). *Pathologie oder Struktur? Selektive Einsichten zur Theorie und Empirie des Mathematikunterrichts*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07272-8>
- Theisohn, E. & Buchborn, T. (2020). Moldau oder Waschmaschine? Von kontroversen Aushandlungen zu einer konstruktiven kompositorischen Gruppenarbeit. Eine exemplarische Fallanalyse. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 67–80). Münster: Waxmann.
- Voigt, J. (1984). *Interaktionsmuster und Routinen im Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und mikroethnographische Falluntersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Wilcox, K. (1980). *The Ethnography of Schooling: Implications for Educational Policy-Making*. Stanford, CA: IREFG (mimeo ED 199 809).

„Du könntest das einbauen, wenn du die Katze mitbringst.“

Das Ringen um Vorgaben innerhalb von Prozessen des Musik-Erfindens

1. Das Spannungsverhältnis von pädagogischer Anleitung und individueller Gestaltungsarbeit beim Musik-Erfinden

Für den Bereich des Musik-Erfindens in der Schule lassen sich in der Praxis häufig Formate kooperativen Lernens finden, denen – insbesondere in Kombination mit offenen Aufgabenformaten – das Potenzial zugesprochen wird, die Kreativität und die Motivation der Schüler*innen zu begünstigen (z. B. Reitinger, 2018; Brandstätter, 2011). Grundsätzlich kommt Lehrenden in solchen kooperativen Lehr-Lernsettings eine neue Rolle zu: Sie werden vom Wissensvermittler zum „Lernberater und Lernprozessbegleiter“ (Bauer & Dufter-Weis, 2012, S. 118). In Bezug auf das Musik-Erfinden sollen Lehrende durch ihr Zurücktreten beispielsweise Freiräume zum Experimentieren (Reitinger, 2018) sowie „Raum für Wahrnehmungen, für kognitive und emotionale Erlebnisse“ (Schneider, 2000, S. 85) schaffen. Gleichzeitig zeigen Studien und Projektreflexionen aus dem Bereich des Musik-Erfindens mit Schüler*innen jedoch, dass eine zu große Offenheit bisweilen Schüler*innen überfordert und zu Beliebigkeit und unter Umständen auch zu Frustration im Kompositionsprozess führen kann (Schneider, 2008; Buchborn, 2011). Für die Didaktik stellt sich daher die „grundsätzliche Frage des Ausgleichs zwischen pädagogischen Vorgaben und künstlerischer Freiheit“ (Brandstätter, 2011, S. 15), und es wird an verschiedenen Stellen eine Balance zwischen der Gewährung kreativer Freiräume und sicherheits- bzw. strukturgebenden Richtlinien gefordert (z. B. Reitinger, 2018; Brandstätter, 2011).

In der didaktischen Literatur wird dabei häufig der Beginn von Arbeitsprozessen in den Blick genommen, für dessen Gestaltung zahlreiche didaktische Ratschläge zu finden sind (z. B. Schneider, 2008; Brassel, 2008). In Bezug auf die Konzeption von Aufgabenstellungen wird dabei betont, dass diese konkrete Vorgaben und Regeln enthalten müssen, damit für die Schüler*innen sichtbar wird, was von ihnen erwartet wird, aber auch welche Grenzen ihnen innerhalb der Arbeitsprozesse gesetzt sind (Schneider, 2008; Brassel, 2008). Eine strukturierte, schrittweise Anleitung zu Beginn fördert demnach selbstständige und kreative Prozesse, wohingegen Unklarheit auf Seiten der Lehrenden insbesondere in Bezug auf die Aufgabenstellung unter Umständen sogar zur Ablehnung dieser durch die Schüler*innen führen kann (Schneider, 2008). Dies wird unter anderem auch durch Forschungsergebnisse zu Erfindungsprozessen bestätigt, die zeigen, dass kreatives Arbeiten durch konkrete Vorgaben eher befördert als begrenzt wird (Heß, 2015; Buchborn, 2011).

Einblicke in die unterrichtliche Praxis, die wir im Rahmen verschiedener videographischer Studien an der Musikpädagogischen Forschungsstelle der TU Dortmund erhalten haben, zeigen jedoch, dass Prozesse des Musik-Erfindens häufig von relativ offenen Arbeitsaufträgen bzw. Arbeitsimpulsen wie zum Beispiel: „Sonnenaufgang – Die Welt erwacht“¹ geprägt sind. Im Zusammenhang damit wird die Frage danach bedeutsam, wie die anschließenden Arbeits- und Interaktionsprozesse verlaufen, wenn es zu Beginn keine klaren Regeln und Vorgaben gibt. Grow (2018) arbeitete im Zusammenhang mit unterschiedlichen Aufgabentypen (geschlossen – offen; hohe – niedrige Kontrolle) heraus, dass „der Kompositionsprozess ebenso durch die Kompositionsaufgabe wie auch dessen Begleitung bestimmt wird“ (S. 158). Damit werden Interventionsphasen² zu Gelenkstellen im Arbeitsprozess der Schüler*innen, in denen die Lehrenden unter anderem Arbeitsaufträge nachjustieren und Impulse zur Weiterarbeit geben (Kranefeld, 2015; Kranefeld & Mause, 2018).

Allerdings stellt die Prozessbegleitung eine besondere Anforderungsstruktur im Hinblick auf das Lehrendenhandeln dar und betrifft dabei zentral auch die Frage nach Freiheit versus Anleitung. Es zeigte sich beispielsweise, dass ästhetische Kommunikations- und Beurteilungssituationen häufig durch das Urteil der Lehrenden bestimmt werden und Schüler*innen tendenziell dazu neigen, die Erwartungen und Anforderungen der Lehrenden über ihre eigenen Ansprüche zu stellen (Wiggins, 1999). Daher beschreiben zum Beispiel Rolle und Wallbaum (2011) für produktionsorientierte Unterrichts- bzw. Projektzusammenhänge insbesondere das Zurücktreten der Lehrperson als Voraussetzung dafür, dass ästhetisches Wahrnehmen, Urteilen und Streiten angeregt wird. Auf der anderen Seite konnte Kranefeld in ihrer Studie „Musik Erfinden zu Bildern“ (2008) bereits feststellen, dass die Kleingruppen ihre Ideen nur teilweise Evaluationen unterzogen und es immer wieder zu schneller Zufriedenheit mit ersten Ergebnissen kam. Als wichtiger Aspekt von Lernbegleitung wird deshalb die Anregung von Überarbeitungsprozessen angesehen (Webster, 2003). Besonders empfindlich (und damit für die Untersuchung von Lehrerinterventionen besonders interessant) ist dabei aber die Frage, „inwieweit die Auseinandersetzung zwischen dem Eigen-Sinn der Schüler und den Vorstellungen der Lehrer geführt wird“ (Bräü, 2007, S. 180). Berkley (2004) spricht daher im Zusammenhang mit der Begleitung von Prozessen des Musik-Erfindens durch Lehrende vom zentralen Spannungsfeld „to guide students towards profitable goals whilst enabling them to retain their independence as composers“ (S. 256).

1 Exemplarischer Arbeitsauftrag aus dem LinKo-Sample.

2 Unter *Lehrerintervention* wird hier mit Fürst (1999, S. 122) „die Unterbrechung der Intragruppenkommunikation“ durch eine Lehrperson verstanden. Dabei wird in dem vorliegenden Artikel nicht explizit zwischen Komponist*innen und Lehrer*innen unterschieden, da sich eine grundsätzliche Unterscheidung in Bezug auf die bisher analysierten Interventionsmuster nicht als tragfähig erwies. Der Lesbarkeit halber wird bei feststehenden Begriffen wie „Lehrerintervention“, „Schülerseite“, etc. im Folgenden zudem stets die generische Form verwendet. Es sind dabei aber stets alle Geschlechter mitinbegriffen.

In dem vorliegenden Artikel wird anhand eines Fallbeispiels aus dem Projekt LinKo³ am Phänomen des *Ringens um Vorgaben* innerhalb einer Interventionssequenz untersucht, wie sich Lehrende bei der Begleitung von Prozessen des Musik-Erfindens in dem oben genannten Spannungsverhältnis positionieren.

2. Fragestellung und methodisches Vorgehen

Obwohl beispielsweise Aigner (2017) die Rolle der Lehrenden als „zentrale[n] Punkt im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Gestaltungsabsicht und eigenständigem kreativen Ausdruck der Lernenden“ (S. 41) beschreibt, liegen darüber, wie Lehrende in der Praxis mit diesen teils widersprüchlichen Anforderungen umgehen, kaum Befunde vor. Deshalb ergeben sich für den Bereich der Begleitung von künstlerischen Gestaltungsprozessen unter anderem folgende Fragen:

- Wie ermöglichen Lehrende bei der Begleitung von Gruppenkompositionsprozessen Gestaltungsfreiheit und Autonomie bei gleichzeitig notwendiger Aufrechterhaltung (schulischer) Rahmenbedingungen?
- Wie positionieren sich Lehrende dabei insbesondere im Spannungsfeld zwischen dem „Eigen-Sinn der Schüler“ (Bräu, 2007, S. 180) und den (ggf. auch stark didaktisch geprägten) eigenen Vorstellungen?

Unter anderem diesen Fragen widmete sich das Projekt *LinKo*, in dem die Rolle von Lehrenden in Gruppenkompositionsprozessen untersucht wurde. Um die – häufig auch nonverbalen – Interaktionsprozesse zwischen Lehrenden und Schüler*innen im Rahmen von Prozessen des Musik-Erfindens untersuchen zu können, wurde sich für einen videobasierten Zugriff im Rahmen einer videobasierten Unterrichtsprozessforschung entschieden (Dinkelaker & Herrle, 2009; Kranefeld, 2017). Über einen Zeitraum von einem Jahr wurden dabei videografische Erhebungen von Gruppenarbeitsphasen in unterschiedlichen Formaten (schulischer Musikunterricht; Kooperationsprojekte mit Komponist*innen; außerschulischer Workshop)⁴ durchgeführt, die es ermöglichten, eine alltägliche Praxis sowohl des Musikunterrichts als auch außerschulischer Angebote zu erfassen.

Die mikroanalytische Auswertung der erhobenen Daten erfolgte anhand der Transkripte ausgewählter Schlüsselszenen (Deppermann, 2008) unter Hinzunahme des Videomaterials. Um die Interaktion der beteiligten Akteur*innen analysieren zu können, wurden (multimodale) Interaktionsanalysen durchgeführt (Krummheuer & Naujok, 1999; Schmitt, 2012, 2015). Mit Hilfe des sequenzanalytischen Vorgehens

3 Das diesem Artikel zugrunde liegende Forschungsvorhaben *LinKo* (Lernbegleitung im Blindflug. Eine videobasierte Untersuchung zur Rolle von Lehrerinterventionen in Gruppenkompositionsprozessen) wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JK1608 im Förderschwerpunkt *Forschung zur Kulturellen Bildung* (2016–2019) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

4 Der Fokus lag dabei auf dem Oberstufenunterricht bzw. in den außerschulischen Formaten auf Teilnehmer*innen im Alter zwischen 16 und 19 Jahren.

einer Turn-by-Turn-Analyse wurde es so unter anderem möglich, die Interaktion als komplexes Geflecht aus Adressierungen und Re-Adressierungen zu rekonstruieren (z. B. Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2015, S. 310 ff.).

3. Fallanalyse: „Du könntest das einbauen, wenn du die Katze mitbringst.“

Zum Kontext der Fallanalyse

Die folgende Interventionssequenz⁵ stammt aus einem Projekt, in dem ein Komponist einen Musikkurs der Stufe 13 über mehrere Wochen in ihrem regulären Musikunterricht begleitet hat. Ziel des Projekts war die Aufführung einer gemeinsamen (ggf. aus mehreren Teilen bestehenden) Kurskomposition an einem öffentlichen Veranstaltungsort. Nachdem die einzelnen Kleingruppen in den vergangenen Wochen bereits intensiv an ihren Teilkompositionen gearbeitet haben, sollten sie sich in der vorliegenden Fallanalyse zugrundeliegenden Unterrichtsstunde unter anderem noch einmal Gedanken zur Umsetzbarkeit ihrer Ideen am Aufführungsort⁶ machen. Der mündlich gestellte Arbeitsauftrag für die Gruppenarbeitsphase lautete wie folgt:

Und zwar die Gruppenarbeit soll so sein, dass ihr nicht euer Stück nochmal aufführt oder euren Teil, sondern ihr nehmt ein musikalisches Ereignis, eine Idee und führt die mal bis zum Abwinken aus. Und wir geben euch aber vor, was ihr macht. (P2.iv_Pl(L))

Für die Gruppe 2 war die konkrete Vorgabe dabei:

Wir möchten, dass ihr euch mal jetzt ausschließlich, dass ihr diese Geräusche – Klavierschieben, Schlüsselbund, andere Geräusche, die ihr vielleicht ((erzeugt schabendes Geräusch mit Schuhsohle auf Boden)) so hattet – dass ihr das mal bis zum Abwinken auskostet. Alltagsgeräusche bei euch. (P2.iv_Pl(L))

⁵ Interventionssequenz P2.iv_In2.1.

⁶ Da am Veranstaltungsort nicht alle Ideen bspw. zur Instrumentierung umgesetzt werden konnten (es gibt dort z. B. kein Klavier), war es nötig, einige der bisherigen Ideen an die Gegebenheiten vor Ort anzupassen. Der genaue Wortlaut des Komponisten in der Plenumsphase lautete dabei: „Eine Herausforderung gibt's [...] bei euren beiden Gruppen halt, dass wir in [Veranstaltungsort] das Klavier nicht mitnehmen können. [...] Dass ihr euch schon mal überlegt- [...], was ihr statt dem Klavier quasi da benutzen wollt als musikalisches Element für euer Stück“ (P2.iv_Pl(K)).

Bereits zu Beginn der Gruppenarbeitsphase kommt es dann zu folgender ersten (responsiven) Intervention⁷:

Celina *Ich hab' mal 'ne Frage.*
K *Ja bitte. Unbedingt.*
Celina *Äh Alltagsgeräusche.*
K *Hm_hm?*
Celina *Ich mein, ich höre jeden Tag das Mauzen meiner Katze. Könnte man das auch mit einbauen?*
K *Du könntest das einbauen, wenn du die Katze mitbringst.*
 ((lacht))
 ((Gelächter))

Etablierung von Vorgaben

Die Schüler*innen adressieren den Komponisten durch ihre Frage als Instanz, die Vorgaben machen bzw. konkrete Regeln setzen oder auflösen kann. Die Frage („Könnte man das [das Mauzen der Katze] auch mit einbauen?“) kann dabei zum einen als hypothetisches (Extrem-)Beispiel, an dem die Schülerin die Möglichkeiten, aber auch mögliche Grenzen für ihre Gruppenkomposition abzustecken versucht, gedeutet werden. Sie kann ebenso als ernst gemeinte Idee oder im Gegensatz dazu im Zusammenhang mit dem Projekt möglicherweise auch als Provokation gegenüber dem Komponisten verstanden werden.

Der Komponist wird von Schülerseite zum Eingreifen aufgefordert und nimmt durch die unmittelbare Antwort auf die Frage die Zuschreibung als *Regelsetzer* an. Er hätte auch mit einem Verweis auf den Arbeitsauftrag den Schüler*innen die Entscheidung übertragen können, ob ein Katzenmauzen als kompositorisches Element in die bereits vorhandene Komposition passen könnte. Stattdessen nimmt er an dieser Stelle den Vorschlag der Schülerin zunächst einmal ernst und erläutert implizit, was mit „Alltagsgeräuschen“ gemeint ist: nämlich Geräusche, die entweder am Veranstaltungsort vorhanden sind oder dort erzeugt werden können. Die Katze wird damit konsequenterweise zum Klangerzeuger, welcher notwendigerweise am Aufführungsort vorhanden sein muss. Gerade im Hinblick auf die Aufgabe der Gruppe, sich Gedanken darüber zu machen, welche ihrer Ideen sich am Ausführungsort umsetzen lassen, macht er die Vorgabe, dass nur das klingen darf, was auch auf der Bühne bzw. am Aufführungsort vorhanden ist. Das Lachen des Komponisten im Anschluss lässt sich in diesem Sinne als Lachen über die möglichen Konsequen-

⁷ Fürst (1999) unterscheidet auf Grundlage seiner Untersuchungen unter anderem zwischen *responsiven* und *invasiven* Lehrerinterventionen. Geht eine Intervention von der Lehrkraft ohne vorige Aufforderung von der Schülerseite aus, kann von einer invasiven Lehrerintervention gesprochen werden. Ist die Intervention allerdings eine Reaktion auf z. B. Schülerfragen, handelt es sich um eine responsive Lehrerintervention.

zen der Vorgabe – nämlich, dass die Katze als Instrument ‚gespielt‘ werden müsste – nicht aber über die Vorgabe an sich deuten.

Gleichzeitig zieht der Komponist die Frage der Schülerin ins Absurde, indem er sagt: „du könntest [...], wenn du die Katze mitbringst“. Die Verwendung des Konjunktivs verweist möglicherweise darauf, dass er die Idee eher für unrealistisch und nicht ernst gemeint hält und daher mit einem in diesem Kontext absurden Vorschlag antwortet. Eine weitere Lesart in Zusammenhang mit der Verwendung des Konjunktivs sowohl in der Schülerfrage als auch der Antwort des Komponisten könnte sein, dass am (Extrem-)Beispiel des Katzenmauzens grundsätzlich Grenzen und Möglichkeiten für eine Projektkomposition ausgehandelt werden.

Ringen um Vorgaben

Die Idee des Katzenmauzens wird jedoch nicht verworfen und es kommt im Folgenden zur Aushandlung der Regel bzw. der Idee des Katzenmauzens als kompositorisches Element zwischen der Schülerin und dem Komponisten:

Celina Ich kann es aufnehmen, meine Katze. Das Mauzen.
K Ja das würde ich halt einfach in diesem Fall- also grundsätzlich ist es absolut möglich und denkbar und ich bin in gar keinem Fall dagegen, ich bin jetzt aus so'n bisschen praktischen Gründen dagegen. Weil der Umstand viel größer ist als der Effekt.

Die Vorgabe *Alles, was im Konzert klingen soll, muss am Aufführungsort vorhanden sein* wird ausgehebelt, wenn die Schülerin vorschlägt, das Mauzen ihrer Katze aufzunehmen. Sie macht damit einen pragmatischen und auch schultauglichen Vorschlag zur Einbindung des für sie zu „Alltagsgeräuschen“ gehörenden Katzenmauzens in die Komposition. Die Idee des Katzenmauzens wird damit von einem zunächst möglicherweise hypothetischen Beispiel zur realen Idee, anhand derer mögliche Grenzen für die Bearbeitung einer Kompositionsaufgabe (weiter)verhandelt werden.

An dieser Stelle lässt sich das eingangs beschriebene Spannungsverhältnis zwischen pädagogischer Anleitung und dem Eigen-Sinn der Schüler*innen identifizieren, das sich in ähnlicher Form häufig in den im Projekt *LinKo* erhobenen Interventionssequenzen finden lässt. Die Lehrenden scheinen dazu zu tendieren, in ihrer Rolle als *Initiatoren ästhetischer Erfahrungsräume* zunächst betonen zu wollen, dass grundsätzlich (erstmal) alles möglich ist. Häufig folgt aber direkt im Anschluss daran ein „aber“ oder konkrete Beispiele, die das Explorieren und Ausprobieren der Schüler*innen wieder einschränken. So auch hier: Der Lehrende ringt zum einen damit, ob er überhaupt etwas vorgeben kann oder will, denn „grundsätzlich ist es absolut möglich und denkbar“. An dieser Stelle scheint er aber ausnahmsweise „dagegen“ zu sein. Er gerät damit für sich selber und vor den Schüler*innen in Begrün-

dungszwang: Wenn alles doch „grundsätzlich [...] absolut möglich“ ist und er doch eigentlich „in gar keinem Fall dagegen“ ist, warum gibt es dann offensichtlich doch Grenzen und Regeln für das Komponieren?

Die Begründung sucht er dabei nicht in einer explizit ästhetischen Bewertung der Idee, sondern argumentiert auf einer zunächst pragmatischen und aufführungstechnischen Ebene. Indem er nur das technisch Machbare in den Mittelpunkt seiner Begründung stellt, entzieht er sich einem möglichen ästhetischen Diskurs.

Aufweichen von Vorgaben

In den folgenden Turns wird das Ringen des Komponisten um klare Vorgaben auf der einen Seite und seinem Wunsch, den Schüler*innen kompositorische Freiheit zu ermöglichen, auf der anderen Seite noch deutlicher. Indem er zuvor deutlich gemacht hat, dass er aus „praktischen Gründen“ gegen Aufnahmen ist, weicht er die Vorgabe *Aufnahmen sind verboten* auf, indem er autarke Geräte wie zum Beispiel einen Ghettoaster zum Abspielen zulässt:

K Also ähm:- wenn du, wenn ihr sagen würdet, ihr habt was Autarkes, von mir aus ein Ghettoaster, von dem ihr das abspielt, wäre es schon wieder- find ich ganz ok. Aber wenn man jetzt da für irgendwie eine PA aufbauen müsste, um das-

Dieses *Aufweichen von Vorgaben* kann möglicherweise als Konsequenz aus seinem Ringen zwischen dem Verzicht auf Vorgaben einerseits und einer Grenzsetzung andererseits interpretiert werden. Aus dem zu großen „Umstand“ und der Annahme, dass die Idee sich aus Praktikabilitätsgründen nicht umsetzen lässt, wird ein „find ich ganz ok“ sobald die Idee sich durch autarke Abspielgeräte umsetzen lässt. Dies entschärft die zuvor gesetzte Vorgabe *Alles, was im Konzert klingen soll, muss am Aufführungsort vorhanden sein* dahingehend, dass das klingen darf, was sich mitbringen und am Aufführungsort ohne großen Umstand umsetzen lässt. Dies wird durch die Unterscheidung zwischen „ihr“ und „man“ noch einmal betont: Was die Schüler*innen („ihr“) selber organisieren und umsetzen können, ist erlaubt, was Hilfe von außen – sprich der Lehrendenseite – („man“) benötigt oder größere Umstände bereitet, hingegen nicht.

Als alternative Lesart lassen sich möglicherweise auch künstlerisch-ästhetische Gründe des Komponisten in Betracht ziehen: Im Gegensatz zu einer PA-Anlage, die einen Raum als ‚Stimme aus dem Off‘ beschallt, stellt ein Ghettoaster eine Soundquelle in Form eines konkreten Objekts auf der Bühne dar. Damit würde ein Ghettoaster als sichtbarer Gegenstand auf der Bühne möglicherweise eher zur Grundidee der Komposition – der Arbeit mit „Alltagsgegenständen“ – passen, während der Einbezug einer PA-Anlage eine neue Dimension in der Komposition bedeuten würde. In diesem Sinne könnten die „praktischen Gründe“ nur vorgeschoben sein,

in der Hoffnung, dass die Schüler*innen ihre Idee verwerfen, wenn sie merken, wie aufwändig sich die Umsetzung dieser gestaltet.

Gleichzeitig liefert diese Interaktionssequenz einen möglichen Hinweis darauf, dass Lehrende im Rahmen von Interventionssequenzen Vorgaben und Regeln – in Interaktion mit den Schüler*innen – situativ konstruieren (müssen).

Die Schülerin überzeugt den Lehrenden von der Umsetzbarkeit ihrer Idee, indem sie vorschlägt:

- Celina* *Nein, nein. Das- da reicht eine Bluetooth-Box. Das reicht. Oder man kann auch einfach nur das Handy, es hallt ja so extrem. Das hört man ja schon. [K: Ja.] Und man muss es ja nicht unbedingt laut hören.*
- K* *Ja. Das könn- da hätte ich jetzt so nichts dagegen. Warum nicht.*

In diesem Fall scheint die Schülerin den Veranstaltungsort in ihre Überlegungen mit einzubeziehen und zu durchdenken, wie dort bestimmte Ideen umgesetzt werden können, was einem Teil der Aufgabenstellung für diese Gruppenarbeitsphase entspricht. Die ursprünglich zu Beginn der Intervention gesetzten Vorgaben *Katze muss als Klangerzeuger auf der Bühne sein* und *Aufnahmen sind verboten* werden so weit aufgeweicht, dass schließlich doch das Mauzen einer Katze (in Form einer Handyaufnahme) als kompositorisches Element zugelassen wird.

4. Fazit

An dieser Interaktionssequenz konnte beobachtet werden, dass Lehrendeninterventionen zu Orten im Kompositionsprozess von Schüler*innen werden, an denen Regeln und Vorgaben nachverhandelt werden können oder überhaupt erst einmal zur Sprache kommen. Lehrende werden dabei von den Schüler*innen als Instanzen adressiert, die Regeln setzen bzw. Ideen bewerten und deren Umsetzung sogar verbieten können. Durch eine solche Adressierung als *Regelsetzer* entsteht insbesondere in zunächst offen gedachten Unterrichtssettings für die Lehrenden ein Spannungsfeld zwischen der Vorgabe von konkreten Richtlinien und gleichzeitig der Ermöglichung von Freiheit für den Arbeitsprozess der Schüler*innen.

Die beschriebene Situation verweist auf eine grundsätzliche Herausforderung von Prozessbegleitung im Rahmen von Schule und insbesondere Interventionsphasen: Die Schüler*innen stellen Fragen, die die Lehrenden in eine Art „Entscheidungszwang“ (Pflugmacher, 2011, S. 129) bringen. Sie müssen zum Beispiel zunächst einmal grundsätzlich abwägen, ob sie in den Arbeitsprozess der Schüler*innen eingreifen wollen oder sich zurückhalten (Schatt, 2009; Kranefeld & Mause, 2018). Kommt es dann zu Aushandlungsprozessen, müssen Lehrende meist spontan entscheiden, was im Rahmen des angedachten didaktischen Settings in ei-

ner Komposition zugelassen ist, und werden damit zu einer Art *Zulassungsstelle*. Bisweilen führt dies zu einer spontanen Konstruktion von Vorgaben, die in der Interaktion mit den Schüler*innen dann weiter verhandelt oder sogar wieder aufgelöst werden. In vielen Interventionssequenzen des LinKo-Materials ließen sich in diesem Zusammenhang „wenn ..., dann ...“-*Aussagen* finden, die Ideen der Schüler*innen unter bestimmten Bedingungen erlauben. Gleichzeitig geraten die Lehrenden dabei oftmals in Bezug auf die konstruierten Vorgaben in eine Art Begründungszwang. Dabei stehen dann aber eher die Vorgaben an sich und weniger die ästhetischen Ideen der Schüler*innen im Mittelpunkt der Aushandlungsprozesse, sodass es in diesen Situationen häufig nicht zum für schulische Kompositionsprozesse als wichtig angesehenen „ästhetischen Streit“ (Rolle, 2014, S. 5) kommt. Dabei könnten gerade solche Situationen das Potenzial bieten, Schüler*innen dazu anzuregen, ihre ästhetischen Ideen und Entscheidungen im Zusammenhang mit ihrer Kompositions-idee zu begründen und zu reflektieren.

Zudem konnte beobachtet werden, dass Regeln und Vorgaben häufig – wie auch im vorliegenden Fall – anhand konkreter (Extrem-)Beispiele verhandelt werden. Gerade in Hinblick auf die Tatsache, dass Schüler*innen dazu tendieren, die Erwartungen der Lehrenden erfüllen zu wollen (Wiggins, 1999), bleibt zu untersuchen, welche Rolle und vor allem auch welche Auswirkungen das Aushandeln von Grenzen anhand konkreter Beispiele für den weiteren Kompositionsprozess der Schüler*innen haben.

Es kann vermutet werden, dass insbesondere bei relativ offenen Aufgabenstellungen, in denen häufig wenige bis gar keine grundlegenden Vorgaben gegeben und Regeln gesetzt werden, eine Nachverhandlung dieser innerhalb von Lehrendeninterventionen überhaupt erst nötig wird. Dabei wird dann deutlich, dass es sich häufig um flexible oder zumindest dehnbare Grenzen handelt und sowohl Lehrende als auch Schüler*innen gewisse Spielräume bei der Auslegung haben. Daraus lässt sich möglicherweise ein Zusammenhang zwischen einer vermeintlichen Notwendigkeit, Regeln in Interventionen nachzuverhandeln, und der Klarheit und Vorgabe von Kriterien innerhalb der Aufgabenstellung vermuten, welcher durch weitere Analysen zu untersuchen wäre.

Literatur

- Aigner, W. (2017). *Komponieren zwischen Schule und Social Web: Eine entwicklungsorientierte Studie*. Forum Musikpädagogik: Bd. 144. Augsburg: Wissner.
- Bauer, H. & Dufter-Weis, A. (2012). Lernbegleitung als strukturierter Prozess. Erfahrungen und Reflexionen. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöller (Hrsg.), *Berufliches Bildungspersonal. Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte* (S. 117–134). Bielefeld: Bertelsmann.
- Berkley, R. (2004). Teaching composing as creative problem solving: conceptualising composing pedagogy. *British Journal of Music Education*, 21(3), 239–263. <https://doi.org/10.1017/S026505170400587X>

- Brandstätter, U. (2011). Experimentelle Musik erfordert experimentelle Didaktik: Das Projekt „Quer.Klang“ an der Universität der Künste Berlin. *Diskussion Musikpädagogik* 51, 12–16.
- Brassel, U. (2008). Musik gestalten: Zur Planung, Formulierung und Bewertung von Gestaltungsaufgaben im Musikunterricht der Sekundarstufe II. *Musikunterricht heute* (7), 85–99.
- Bräu, K. (2007). Die Betreuung der Schüler im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe: Strategien und Handlungsmuster der Lehrenden. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 173–196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV). https://doi.org/10.1007/978-3-531-90418-4_9
- Buchborn, T. (2011). Projektorientierte Kompositionsarbeit im Musikunterricht mit Blasinstrumenten. *Diskussion Musikpädagogik* 51, 16–22.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: Eine Einführung. Qualitative Sozialforschung* (3. Band). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV). <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung. Qualitative Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV). <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7>
- Fürst, C. (1999). Die Rolle der Lehrkraft im Gruppenunterricht. In H.-D. Dann, T. Diegritz & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen* (S. 107–145). Erlangen: Universitätsbibliothek.
- Grow, J. (2018). *Komponieren im Musikunterricht der Grundschule*. Empirische Forschung zur Musikpädagogik: Bd. 10. Berlin: LIT.
- Heß, F. (2015). Muster Formen und Strukturen: Methoden und Potenziale des Musikerfindens in der Schule. *Musikunterricht aktuell* (2), 4–9.
- Kranefeld, U. (2008). Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion: Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (S. 77–96). Essen: Die Blaue Eule.
- Kranefeld, U. (2015). Lernaufgaben im Prozess: Zum Potential qualitativer Zugänge bei der Erforschung von (Musik-)Unterrichtsqualität. *Diskussion Musikpädagogik* 68, 39–44.
- Kranefeld, U. (2017). Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In M. L. Schulten & K. S. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 27–54). Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U. & Mause, A.-L. (2018). Anregung zur Exploration? Eine videobasierte Fallanalyse zur Lernbegleitung beim Musik Erfinden in der Gruppe. In J. Voit (Hrsg.), *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen* (S. 139–151). Hamburg: Junker-Verlag.
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Qualitative Sozialforschung: Bd. 7. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV). <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95191-5>
- Pflugmacher, T. (2011). »Und vor allen Dingen an euren Eindrücken auch ein bisschen arbeiten«. Eine Fallrekonstruktion zur Inszenierung ästhetischer Erfahrung im Literaturunterricht. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 121–136). München: kopaed.

- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015). *Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Schule und Gesellschaft: Bd. 47. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6>
- Reitinger, R. (2018). *Musik erfinden mit Kindern im Vor- und Grundschulalter: Umriss eines methodisch-didaktischen Konzeptes. Handreichungen zur Kompositionspädagogik*. Verfügbar unter: <https://www.kompaed.de/artikel/modelle/renate-reitinger-musik-erfinden-mit-kindern-im-vor-und-grundschulalter> [06.01.2019].
- Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research*, 5(9), 1–8. Verfügbar unter: https://sfkp.ch/resources/files/2017/11/Christian-Rolle-Text_n%C2%B09.pdf [06.01.2019].
- Rolle, C. & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 507–535). München: kopaed.
- Schatt, P. W. (2009). *Unser Faust – meet the composer: Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen*. Regensburg: ConBrio.
- Schmitt, R. (2012). Zur Multimodalität von Unterstützungsinteraktionen. *Deutsche Sprache*, 40(4), 343–371. <https://doi.org/10.37307/j.1868-775X.2012.04.07>
- Schmitt, R. (2015). Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (Hrsg.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen* (S. 43–51). Bielefeld: transcript.
- Schneider, H. (2000). Klangnetze: Die Suche nach adäquaten Methoden für die Vermittlung zeitgenössischer Musik. In H. Schneider, C. Bösze & B. Stangl (Hrsg.), *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden* (S. 85–91). Saarbrücken: PFAU-Verlag.
- Schneider, H. (2008). Musik erfinden mit Kindern und Jugendlichen. In F. Heß & T. Greuel (Hrsg.), *Musik erfinden. Beiträge zur Unterrichtsforschung* (S. 76–99). Aachen: Shaker.
- Webster, P. R. (2003). What Do You Mean, “Make My Music Different”? Encouraging Revision and Extension in Children’s Music Composition. In M. Hickey (Hrsg.), *Why and how to teach music composition. A new horizon for music education* (S. 55–65). Reston, VA: MENC.
- Wiggins, J. H. (1999). Teacher control and creativity: Carefully designed compositional experiences can foster students’ creative processes and augment teachers’ assessment efforts. *Music Educators Journal*, 85(5), 30–35. <https://doi.org/10.2307/3399545>

Moldau oder Waschmaschine?

Von kontroversen Aushandlungen zu einer konstruktiven kompositorischen Gruppenarbeit

Eine exemplarische Fallanalyse

1. Potenziale und Grenzen von Gruppenarbeiten für das Komponieren im Musikunterricht

Wenngleich die Gruppenarbeit in der Kompositionspädagogik sehr häufig als Sozialform gewählt wird, ist sie keineswegs unumstritten und wird gerade für das Erlernen kompositorischen Handwerks mitunter als ungeeignet angesehen (vgl. z. B. Grow, 2018, S. 268). So konstatiert Handschick: „Ebenso wie es selbstverständlich ist, dass Deutschsaetze alleine geschrieben werden und dass im Kunstunterricht jede Schülerin und jeder Schüler ihr bzw. sein eigenes Bild malt, sollten auch die Kompositionsaufgaben individuell bearbeitet werden“ (Handschick, 2015, S. 272–273). Zweifelsohne bringt der Gruppenkompositionsprozess besondere Schwierigkeiten mit sich, z. B. in jenen Phasen, in denen die Gruppenmitglieder unterschiedliche Interessen verfolgen, gruppendynamisch destruktiv agieren und sich dadurch gegenseitig blockieren. Kranefeld und Mause (2018) schreiben jedoch gerade Phasen, in denen Ideen verworfen, Lösungen diskutiert, Experimente gemacht und Entscheidungen ausgehandelt werden, eine hohe Lernwirksamkeit zu. Rolle (2014) unterstreicht die Bedeutung ästhetischer Aushandlungsprozesse für den Musikunterricht und Wuttke arbeitet in gesprächsanalytischen Untersuchungen von Gruppenarbeitsdialogen den *exploratory talk* als „Wettstreit zwischen Ideen und Lösungswegen“ (Wuttke, 2006, S. 129) als wichtig für Lernprozesse heraus.

Mit der folgenden Fallanalyse möchten wir nachzeichnen, wie nach einem von Streit und Antipathien geprägten Aushandlungsprozess zu Beginn einer Gruppenarbeit eine konstruktive Zusammenarbeit der Schüler*innen entsteht. Mit Hilfe der dokumentarischen Methode rekonstruieren wir, dass die handlungsleitenden Orientierungen der Schüler*innen in Bezug auf den fachlichen Unterrichtsgegenstand zunächst unterschiedlich sind, sich dann aber ausgehend von einer eher zufällig gefundenen Idee eine geteilte Orientierung der Gruppe etabliert, die den konstruktiven Arbeitsprozess rahmt. Auf dieser Basis können alle Gruppenmitglieder ihre unterschiedlichen Stärken in den Gruppenprozess einbringen, sich gegenseitig ergänzen und voneinander lernen. Unsere Interpretation zeigt, wie in einer schwierigen Phase einer Gruppenarbeit die Grundlage für kompositorische Arbeits- und Lernprozesse gelegt wird. Daran wird deutlich, dass die Sozialform gerade aufgrund der mit ihr verbundenen gruppendynamischen Herausforderungen ein großes Potential für die Kompositionspädagogik hat.

2. Sample, Datenerhebung und Auswertung

Die im Folgenden analysierte Gruppenarbeit hat im Kontext einer Teilstudie des Freiburger Forschungsprojektes KoMuF stattgefunden. An unterschiedlichen weiterführenden Schulen führen wir in der 7. Jahrgangsstufe Unterrichtseinheiten zum Komponieren durch und untersuchen in diesem Setting Aspekte kreativer Handlungsprozesse im schulischen Musikunterricht. Ein Fokus des Projektes liegt in der Rekonstruktion nicht nur der verbalen Ebene ästhetischer Aushandlungen, sondern insbesondere der Bezüge dieser zu nonverbalen und musikalischen Interaktionen in Kompositionsprozessen in Schüler*innengruppen (Buchborn, Theisohn & Treß, 2019). Um einen empirischen Zugang zur Komplexität musikalisch-kreativer Handlungsprozesse in fachdidaktischen Kontexten zu erlangen, haben wir in unserem Projekt mit der dokumentarischen Unterrichtsforschung einen praxeologischen Ansatz gewählt, mit dem wir „den Zusammenhang von Prozessen der Wissensgenese und Wissenskonstruktion sowie körperlicher Praxis und der sich darin zeigenden inkorporierten Habitus von [...] Schülern und Schülerinnen“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 5) herausarbeiten können.

Unsere Rekonstruktionen führen wir auf der Grundlage videografischer Daten durch, was uns insbesondere die Analyse nonverbaler und musikalischer Interaktionsaspekte ermöglicht (Gebauer, 2011; Kranefeld, 2017). Aufgezeichnet wurden ganze Unterrichtseinheiten, aus denen die Gruppenarbeitsphasen ausgewählt wurden, von denen in einem ersten Auswertungsschritt Handlungs- und Interaktionsverläufe erstellt wurden. Im nächsten Schritt werden Sequenzen identifiziert, die sich durch eine hohe Intensität oder auch durch Brüche in der Interaktion auszeichnen. Diese werden mit Hilfe eines eigens hierfür entwickelten Verfahrens transkribiert (Buchborn, Theisohn & Treß, 2019). Die verbalen, inkorporierten und musikalischen Handlungen werden sowohl als zeitgleich übereinander als auch in ihrem Verlauf wie in einer Partitur abgebildet (vgl. Abb. 2). Dadurch können Bezüge und wiederkehrende Muster zwischen den Interaktionsebenen eines einzelnen Akteurs sowie der Akteure untereinander offengelegt werden. Durch die sich daran anschließende dokumentarische Interpretation rekonstruieren wir die Handlungspraxen verschiedener Schüler*innengruppen sowie die ihnen zugrundeliegenden handlungsleitenden Orientierungen und setzen unsere Ergebnisse mit der jeweiligen institutionellen und fachdidaktischen Rahmung dieser Unterrichtssituationen in Beziehung.

3. Fallanalyse

Mit der Rekonstruktion eines etwa zehnminütigen Arbeitsprozesses möchten wir aufzeigen, wie es einer Gruppe gelingt, im Anschluss an einen divergierenden Interaktionsmodus, auf dessen Grundlage die Zusammenarbeit in der Gruppe nicht möglich scheint, dennoch einen gemeinsamen Arbeitsmodus zu finden.

3.1 Kontext und Sequenzauswahl

Der Fall entstammt einer Unterrichtseinheit, die wir im Kontext des beschriebenen Forschungsprojektes im Herbst 2017 durchgeführt haben. Die Lernenden einer 7. Klasse eines privaten Gymnasiums komponierten über den Zeitraum von insgesamt drei Doppelstunden in 4er- bis 6er-Gruppen etwa dreiminütige Musikstücke, welche am Ende der Unterrichtseinheit zur Aufführung gebracht wurden. In der ersten Doppelstunde wurden im Plenum unter Anleitung einer Lehrperson die klanglichen Möglichkeiten von Holzstühlen, die als Instrumente verwendet wurden, exploriert sowie rhythmische Motive, dynamische Verläufe und einfache Formverläufe musiziert, reflektiert und gestaltet. Die zweite Phase der Unterrichtseinheit bildete eine Gruppenarbeit, in der die Schüler*innen ausgehend von einer kriterienorientierten Aufgabenstellung eine eigene Komposition entwickelten, in deren Zentrum ein zentrales Klopfmotiv stehen sollte (Buchborn, 2011). Bei der Gestaltung der Komposition zu berücksichtigende Kriterien waren neben der abwechslungsreichen Verwendung des Klopfmotivs ein nachvollziehbares Verlaufsmuster, Kontraste und Pausen sowie musikalische Klarheit bezüglich Dynamik, Klangfarbe und Ausdruck.

Im Folgenden beschäftigen wir uns mit einem Auszug aus der ersten selbstständigen Arbeitsphase der Gruppe *Waschmaschine*. Die Sequenz wurde ausgewählt, weil die Schüler*innen in einem intensiven und kontroversen Aushandlungsprozess trotz großer Schwierigkeiten auf gruppendynamischer Ebene ein kompositorisches Problem gemeinsam lösen. Unsere Rekonstruktion wird zeigen, dass insbesondere der Moment, in dem eine neue kompositorische Idee aufkommt und in kurzer Zeit gemeinsam ausgearbeitet wird, eine Schlüsselstelle für den weiteren kompositorischen Arbeitsprozess der Gruppe darstellt.

3.2 Konstellation der Gruppe *Waschmaschine*

Die Gruppe besteht aus zwei Jungen (Achim und Bert) und zwei Mädchen (Conny und Deborah); ihr Arbeitsprozess ist zunächst von Unruhe und offenen Antipathien geprägt. Zwischen Achim und Bert entstehen fortwährend Streitigkeiten, während Conny und Deborah eher eine Mittlerrolle einnehmen. Es kommt immer wieder zu Konflikten, die letztlich so weit eskalieren, dass Achim die betreuende Instrumentallehrerin (Frau Weber) hinzuholt. Sie setzt sich hinter Achim an die Tür und bleibt während der gesamten anschließenden Sequenz mit im Raum.

Die sozialen Beziehungen innerhalb der Gruppe, welche die Arbeitssituation rahmen, können mit Hilfe einer Analyse der körperlich-räumlichen Positionierungen der Gruppenmitglieder anhand eines repräsentativen Fotogramms (Abb. 1, #08:06) verdeutlicht werden. Conny und Deborah sitzen mit Kontakt zum Stuhl am Boden, wobei Deborahs ungewöhnliche Sitzhaltung auffällt. Auch räumlich nehmen die Mädchen eine Mittlerrolle zwischen Achim und Bert ein, die sich einerseits an

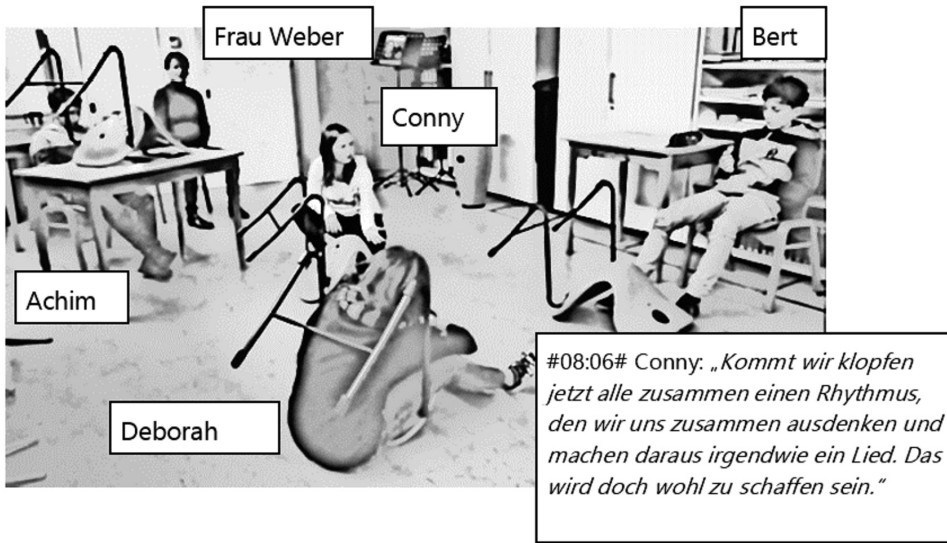


Abb. 1: Fotogramm 1

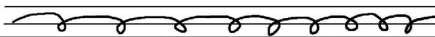
entgegengesetzten Punkten im Raum, gleichzeitig aber kommunikativ auf Augenhöhe positionieren. Sie stehen also trotz der Distanz in Bezug zueinander. Achims Positionierung hinter dem Tisch kann als klare Abgrenzung zur Gruppe interpretiert werden. Trotzdem vermittelt die Anordnung des Stuhls direkt vor ihm Spielbereitschaft. Dagegen kann Berts zurückgelehnte, entspannte Sitzhaltung und sein auf die Hände gerichteter Blick dahingehend interpretiert werden, dass er sich aus dem Spielgeschehen, dem Arbeitsprozess sowie der Gruppeninteraktion zurückgezogen hat. Frau Weber sitzt seitwärts hinter Achim. Sie hat das gesamte Spielgeschehen im Blick, ist aber nicht in den geschlossen wirkenden Kreis der Gruppe integriert. Conny hat sich in ihrer Position leicht aufgerichtet und blickt zu Bert, ihre Hände sind geöffnet, sie stellt zu diesem Zeitpunkt den zentralen Bezugspunkt der Gruppe dar.

3.3 Ringen um Ideen und Entscheidungen

Vermutlich in Anlehnung an die programmatische Idee von Smetanas sinfonischer Dichtung „Die Moldau“ kommt die Gruppe überein, zum Thema „Wasser“ zu arbeiten bzw. den Verlauf eines Flusses zu vertonen.¹ Es wird versucht, die Umsetzung dieser programmatischen Idee mit den Anforderungen der Aufgabenstellung, mit einem durchgehend präsenten Klopfmotiv zu arbeiten, in Einklang zu bringen. Dies

¹ Eine Äußerung Connys deutet darauf hin, dass sie die Idee, einen Fluss zu vertonen, von der „Moldau“ ableitet. Es bleibt während des Prozesses aber unklar, ob alle Akteure auf das gleiche Wissen um das Werk zurückgreifen können, zumal die Gruppe von der „Donau“ spricht.

wird zum zentralen Aushandlungsgegenstand, auf den sich alle Gruppenmitglieder im weiteren Verlauf beziehen. Das Thema Fluss wird konzeptionell weiter ausgearbeitet, es wird nach einem passenden Klopfmotiv gesucht und musikalisches Material exploriert. In diesem Suchprozess werfen die Gruppenmitglieder fortlaufend neue verbale sowie musikalische Vorschläge auf, auf die mit Gegenargumenten bzw. nonverbalem ablehnendem Verhalten reagiert wird. Einige Beispiele: Bert schlägt vor, das Stück aus der Perspektive eines Papierbootes zu entwickeln, was die beiden Mädchen despektierlich und lachend ablehnen. Sie hingegen entwickeln und erproben gemeinsam die Spielidee eines auskomponierten Crescendos von einer Quelle bis zu einem Wasserfall, woraufhin Achim hinterfragt, was das von ihnen verwendete Motiv mit Wasser zu tun habe. Er schlägt stattdessen vor, eine bestimmte Spielbewegung zu machen, die wie eine Quelle von unten nach oben führt und erprobt dies, doch Conny merkt an, dass das vorgestellte Motiv zu hektisch sei (im Folgenden vgl. Abb. 2, #10:11-10:20#). Achim erprobt auf dem Stuhl immer wieder neue Anschlagsmöglichkeiten (#10:11-10:18#), während Deborah ihre klangliche Vorstellung eines Wasserfalls möglichst detailgetreu und überzeugend darzustellen versucht, indem sie diesen stimmlich-lautmalerisch und in Bewegung nachahmt (#10:18). Bert argumentiert daraufhin, dass „der [sic!] Donau [...] gar keinen richtigen Wasserfall“ (#10:18) habe. Hier entgegnen Achim und Deborah gemeinsam, dass dies keine Rolle spiele und sie etwas erfinden könnten.

	#10:11#	#10:12#	#10:13#	#10:14#	#10:15#
Achim	Wischt mit flacher Hand in kreisender Bewegung auf der linken Spielfläche.			Nimmt die Hände zur rechten Spielfläche	Spielt unregelmäßig mit den Fingerspitzen auf der Spielfläche.
Rechte Hand					
Linke Hand					
Bert					
Conny	Aber ich find deins ist immer so hektisch,			also das ist ist ja nicht immer hektisch.	
	Öffnet die Hände ein klein wenig			Öffnet die Hände ein klein wenig	
Deborah	Fährt mit den flachen Händen von unten nach oben, verlässt am höchsten Punkt den Kontakt zum Stuhl und beginnt wieder an einem unteren Punkt.				
Rechte Hand					
Linke Hand					

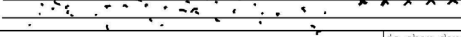
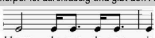
	#10:16#	#10:17#	#10:18#	#10:19#	#10:20#
Achim	Schlägt mit der flachen rechten Hand auf die Stuhlfäche.				
Rechte Hand					
Linke Hand					
Bert	Ja aber der Donau hat gar keinen richtigen Wasserfall;				
	Blick zu Deborah.		Blick zu Bert.		
Conny	Blick zu Deborah.				
Deborah	wenn Wasserfall können wir ganz schnell machen				
	Reißt die Arme nach oben, lässt den Oberkörper gegengleich nach links unten fallen, schwingt die Arme nach links unten, dann nach hinten und vorne im Wechsel. Die Bewegung wird in sich kleiner, der Oberkörper ist durchlässig und gibt den Armbewegungen nach.				Die Hände kommen am Ende auf der Stuhlfäche zu liegen. Dreht sich zu Bert
Mit der Stimme	 bluuu - da-rum - da-rum - da				

Abb. 2: Transkript 1

In dieser Phase ist ein ernsthaftes Ringen um die Lösung eines kompositorischen Problems deutlich zu erkennen. Im Bemühen, die programmatische Idee eines Flusslaufes überzeugend kompositorisch umzusetzen, schlagen die einzelnen Gruppenmitglieder aus ihrer Perspektive überzeugende Lösungsansätze vor, die von den anderen allerdings zumeist kritisiert und durch verbale Argumente oder Gegenbeispiele abgelehnt werden. Bei genauerer Betrachtung haben wir es hier mit Widersprüchen auf zwei unterschiedlichen Ebenen zu tun. Zum einen kollidiert die Gruppe offensichtlich auf der inhaltlichen Ebene, auf ein Argument für eine Idee folgt ein Gegenargument. Zum anderen zeigen sich aber auch auf der Ebene der impliziten Handlungslogiken² der einzelnen Schüler*innen Differenzen, die eine Lösung verhindern. Im Folgenden zeigen wir, dass alle vier Beteiligten unterschiedliche kompositorische Vorgehensweisen verfolgen.

Conny musiziert fast gar nicht mit dem Stuhl und arbeitet dafür überwiegend auf der verbalen Ebene, indem sie Möglichkeiten in Bezug auf die *Form* bzw. *Struktur* argumentativ entwickelt und deren Umsetzung von der Gruppe einfordert. So ist auch ihr Einwand im Transkript zu verstehen („aber das ist ja nicht immer hektisch“ #10:13), denn sie verfolgt die Idee, dass sich das Stück wie der Fluss im Verlauf verändern muss. An anderer Stelle entwickelt sie zusammen mit Deborah den Verlauf der Quelle bis zum Wasserfall mit einem auskomponierten Crescendo, zunächst konzeptionell („Wir können das ja so machen, dass einer eben anfängt, also ein Einzelner; einer von uns fängt halt an so ganz leise, und dann kommt der Zweite dazu und dann der Dritte und dann der Vierte und immer so weiter“ #08:50-09:05#). Erst dann wird die Idee gemeinsam musikalisch erprobt. An anderer Stelle schlägt sie vor, dass jeder eine Rolle innehaben solle, die einen bestimmten Abschnitt des Flusses darstellt (#10:31#).

Bert hingegen orientiert sich an einer *außermusikalischen Logik*. So argumentiert er, dass die Donau keinen Wasserfall habe (#10:18), man ihn also auch nicht komponieren solle, wenn man sich auf die Donau beziehe. An anderer Stelle rekurriert er in seiner Argumentation auf ein konkretes persönliches Erlebnis an einem bestimmten Fluss.

Anders verfährt Achim. Er erprobt am Instrument verschiedene *Spielweisen* und leitet z.B. von der programmatischen Kompositionsidee Spielbewegungen ab. So äußert er „ja die Quelle kommt normalerweise aus dem Boden“ (#09:29) und imitiert den Weg des Wassers aus dem Boden nach oben, indem er im Anschluss mit beiden Händen eine gleitende und accelerierende Bewegung am Stuhl aufwärts vollführt, mit der er weiter exploriert. So sind im Transkript (Abb. 2) viele unter-

2 Explizierbare bzw. kommunikative Wissensbestände zeigen sich in verbalen Inhalten und weisen auf die Reflexion einer Handlungspraktik hin. Die impliziten Wissensbestände hingegen lassen sich von den Akteuren selbst nicht explizieren, aber durch die Rekonstruktion von Bezügen und Regelmäßigkeiten in der Interaktion herausarbeiten (Bohnsack, 2017). Im vorliegenden Fall zeigen sich Muster des kompositorischen Vorgehens, die sich auf der inkorporierten und musikalischen Ebene ebenso widerspiegeln wie in der Art und Weise der Argumentation, ohne dabei von den Akteuren zur Explikation zu gelangen.

schiedliche *Spielweisen* deutlich zu sehen, die er in relativ kurzer Zeit musikalisch-praktisch explorierend entwickelt.

Deborahs Vorgehen kann auf verbaler, inkorporierter und musikalischer Ebene rekonstruiert werden. Sie schlägt vor, wie ein Wasserfall zu spielen sei (#10:16-10:19#), was sie mit dem Adjektiv „schnell“ als Spielanweisung näher bestimmt. Dabei setzt sie unverzüglich mit einer expressiven Bewegung an, indem sie die Arme nach oben reißt und in einer wechselseitigen Bewegung nach unten fallen lässt. Synchron zum Rhythmus der Bewegung illustriert sie ihre klangliche Vorstellung durch das Singen auf dunklen Vokalen in tiefer Stimmlage. Das kompositorische Vorgehen, das auch bei Bert an anderen Stellen der Sequenz zu beobachten ist, orientiert sich am *Klang* bzw. der *klanglichen Vorstellung*.

Die Akteure können in dieser Phase auf keine gemeinsamen habitualisierten Praktiken des Komponierens zurückgreifen und entwickeln stattdessen jeweils ihren individuellen, aber innerhalb der Gruppe konkurrierenden Logiken folgend Möglichkeiten, das kompositorische Problem der Gruppe zu lösen. Somit kommt es in dieser Phase zu keiner Übereinstimmung innerhalb der Gruppe.

3.4 Die Idee „Waschmaschine“ als Wendepunkt des Prozesses

Die entscheidende Wende im Arbeitsprozess markiert der anschließende Sequenzauszug, in dem die Idee entsteht, anstelle eines Flusses eine Waschmaschine zu vertonen.

Deborah fordert zunächst die Aufmerksamkeit der gesamten Gruppe ein, bevor sie das von Achim übernommene und von ihr weiterentwickelte Motiv präsentiert: In unterschiedlich kreisenden Bewegungen streicht sie über die Sitzfläche des Stuhls (vgl. Verbaltranskript, Abb. 3). Dabei ist das erste Mal seit langer Zeit außer dem vorgestellten Motiv kein anderes Geräusch zu hören. Die visuelle und auditive Aufmerksamkeit aller Mitglieder ist ausschließlich auf Deborahs Spiel gerichtet. Bereits während ihres Spielbeitrags assoziiert sie mit dem gespielten Motiv einen außermusikalischen Klang, den sie selbst aber nicht benennt: „das hört sich an wie n“. Conny wiederholt den Satzbeginn wortgleich und setzt ihn in ähnlicher Weise fort, bis schließlich Achim den Satz beendet „wie ne Waschmaschine“. Es folgt eine kurze, intensive Phase, in der die Gruppe die Spielidee weiterentwickelt und zugleich die Idee der Waschmaschine gegenüber einer kurz aufkommenden Alternatividee („Spülmaschine“) bestätigt.

Deborah: Kuck mal aber wenn wir das als durchgehenden- kannst du mal
kurz (.) wenn man dis als durchgehenden (3) das hört sich an
wie n @.@

Conny: Ldas hört sich an wie diese ähm wie diese diese Sache

Achim: Lwie ne
WaschmaschineJ

Conny: die man umdreht und dann geht alles nach unten

Achim: Das hört sich an wie ne Spülmaschine (2) Stimmts?

Deborah: wir kamen vom Wasserfall zur Spülmaschine @.@

Bert: Laber echt das
ist echt so

Deborah: ((lacht)) Wollen wir ne Spülmaschine machen? @.@

Bert: LJä wir
können wir echt

Conny: LGenau

Bert: dann kommt sie raus (.)dann haun wir erstmal richtig drauf

Deborah: LIst das dein Ernst,J

Conny: LSpülmaschine,J

Bert: und dann iss sie fertig und dann muss sie durch den Trockner
dann spielen wir den Trockner und °dann°

Conny: LSchleudergang

Deborah: ja schön dann dann schleu- (.) sind wir bei Waschmaschine
oder bei Spülmaschine?

Conny: Lalso was wollen wir jetzt machen?J

Achim: Lbei Waschmaschine (.) äh Spülmaschine J

Bert: LWaschmaschineJ

Conny: LWaschmaschine (.)AlsoJ

Abb. 3: Verbaltranskript

Der Blick in das Verbaltranskript (Abb. 3) verdeutlicht, dass die Passage aus der Perspektive der dokumentarischen Methode eine Schlüsselstelle ist, da sie sich durch ihre hohe interaktionale Dichte auszeichnet. Alle Akteure sind gleichermaßen in die Aushandlung mit einbezogen, ihre teilweise identischen Wortbeiträge überlappen oder ergänzen sich, sie nehmen Ideen voneinander auf und führen sie weiter. Klare Grenzen zwischen den Meinungsäußerungen der einzelnen Sprecher sind nur schwer auszumachen. Im Kontext der dokumentarischen Methode werden solche Passagen als Fokussierungsmetaphern bezeichnet:

„Auf der Grundlage umfangreicher empirischer Gesprächsanalysen, insbesondere von Gruppendiskussionen, hat sich gezeigt, dass bestimmte Passagen innerhalb von Diskursverläufen sich (in Relation zum sonstigen Diskursverlauf) in besonderer Weise durch eine *interaktive* und *metaphorische Dichte* auszeichnen und somit ‚*dramaturgische Höhepunkte*‘ des Diskurses darstellen [...]. Es handelt sich hierbei um jene Passagen, in denen Zentren gemeinsamen Erlebens, d.h. Zentren eines für die Gesprächsbeteiligten [...] gemeinsamen *Erfahrungsraumes* [...] sich dokumentieren [...].“ (Bohnsack, Marotzki & Meuser, 2011, S. 67).

Die Analyse zeigt, dass sich in dieser Phase das sich bis dahin wiederholende Vorgehen der Gruppe verändert: Bislang folgt einem verbalen Vorschlag (wie z. B. „wir können ja sozusagen ein kleines äh ja Papierbötchen“, #08:32-08:35# oder „wir können das ja so machen, dass einer eben anfängt“, #8:54-08:57#) ein Beispiel auf musikalischer bzw. inkorporierter Ebene. Von diesem Muster abweichend wirft Deborah nun einen neuen Vorschlag auf musikalischer und inkorporierter Ebene auf. Waren die Vorschläge und musikalischen Handlungen bislang darauf ausgerichtet, eine möglichst große Passung zwischen Programm und musikalischer Praxis herzustellen, ist das Spielen der neuen musikalischen Idee an dieser Stelle zunächst offen und stößt einen Suchprozess an, in dem alle Mitglieder von einem konkreten klanglichen Motiv gemeinsam und assoziativ eine neue programmatische Idee für die Gruppenkomposition ableiten. Dass die Klänge bei den Schüler*innen gleiche oder ähnliche Assoziationen mit Geräuschen einer Waschmaschine hervorrufen, spricht dafür, dass sie einen gemeinsamen Erfahrungsraum auf Basis „*strukturidentischen* Erlebens“ (Bohnsack 2017, S. 104) – hier im familiären Alltag – teilen. In der Folge nutzen sie die darin verankerten geteilten impliziten wie expliziten Wissensbestände als Bezugspunkt für die gemeinsame kompositorische Arbeit. Alle Gruppenmitglieder kennen den Klang, die Funktionsweise und den Programmablauf einer Waschmaschine aus dem Alltag. Das Waschmaschinenmotiv selbst ist charakterisiert durch seine leicht nachzuahmende Spielweise, seine klangliche Ähnlichkeit mit den Geräuschen und dem damit assoziierten Programmverlauf einer Waschmaschine. Bert beschreibt diesen spontan wie folgt: „dann kommt sie raus. (.) dann haun wir erstmal richtig drauf und dann issi fertig und dann muss sie durch den Trockner und dann spielen wir den Trockner und dann“ (#13:52-14:01#). Auf Grundlage dieser gemeinsamen Wissensbasis gelingt es der Gruppe, in eine nächste konzentrierte Kompositionsphase einzusteigen, in der Ideen einzelner Gruppenmitglieder von den anderen akzeptiert und gemeinsam weiterentwickelt werden.

Die Rekonstruktion verweist darauf, dass Deborahs Vorgehen und die Art und Weise, wie die Gruppenmitglieder im Folgenden darauf reagieren, als aktionistische Praktik interpretiert werden kann. Aktionismen treten als nicht habitualisierte Suchprozesse im Sinne der Konstitution eines konjunktiven Erfahrungsraumes (Bohnsack, 2004; 2017) auf und entstehen dann, „wenn das habitualisierte kollektive Wissen brüchig geworden ist und nicht mehr Orientierung für die zu bewältigende situative Praxis bieten kann“ (Wagner-Willi, 2005, S. 35). Charakteristische

Merkmale sind neben der Zweckungebundenheit spontanes und experimentelles Spiel, durch das Konjunktion entstehen kann, wie sich an diesem Beispiel nicht nur durch den Bezug zum geteilten Erfahrungsraum des familiären Alltags zeigen lässt. Vor allem in der kollaborativen Ausarbeitung der neuen Idee zeigt sich die Etablierung einer gemeinsamen Praxis: Die bislang bestehenden Divergenzen auf der Ebene individuellen kompositorischen Handelns werden bei der Umsetzung der neuen musikalischen Idee miteinander verbunden und zum gemeinsamen Handlungsrepertoire. Die Schüler*innen können sich nicht nur mit ihren individuellen und jeweils unterschiedlichen kompositorischen Praktiken in die gemeinsame Bearbeitung des neuen Konzeptes einbringen, sie akzeptieren und wertschätzen zudem die Strategien der anderen Gruppenmitglieder und übernehmen sie. Dies bestätigt die Analyse eines weiteren Fokussierungsaktes der Sequenz, in dem die Gruppe mit der konkreten klanglichen und programmatischen Idee von Deborah arbeitet (s. Transkript 2).





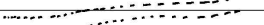


							
	#14:17#	#14:18	#14:19#	#14:20#	#14:21#	#14:22#	#14:23#
Achim	es gibt auch ne Spülmaschine						
Rechte Hand	Spielt mit fischer Hand in kreisender Bewegung.	Blickt zu Conny		Blickt zu Deborah	Hält in der Bewegung inne, macht eine sehr kleine Bewegung mit den Fingerspitzen auf dem Stuhl.	Klopft mit den Fingerspitzen auf die Metallstrebe des Stuhls.	
Linke Hand							
Bert Mit der Stimme	Die linke Hand liegt am Mund, die rechte am linken Unterarm, der Blick zu Deborah.			Verschränkt die Arme vorm Oberkörper	Blickt zu Deborah.		
Conny	Blickt zu Achim.	Blickt zu Deborah, dann nach unten auf ihre Hände, die nun einander berühren. Hebt den Kopf mit Blick zu Deborah.	Bewegt die Fingerspitzen in einem leisen Tremolo über den Stuhl, beginnt dabei am unteren Ende und zieht die Hände schnell leßend nach oben, legt sie anschließend wieder in den Schoß.		das macht irgendwie so		
Rechte Hand							
Linke Hand							
Deborah	am Anfang bei unserer Waschmaschine zumindest kommt das Wasser des Wasser macht so mh-h wie macht des denn so komisch ja so so						
	Bugt sich mit Blick zu Achim über den Stuhl, stützt sich mit den Ellenbogen auf, hebt den rechten Zeigefinger, macht zwei schnelle Bewegungen mit der rechten Hand nach vorne, lässt die Hand auf den Stuhl fallen.	Lehnt sich wieder zurück, setzt sich aufrecht hin. Nimmt beide Hände über den Kopf, die Zeigefinger zeigen eine Bewegung von oben nach unten.		Legt die Hände geräuschhaft direkt vor sich ab, dann in Spielposition auf die linke Seite des Stuhls, setzt mit einer Spielbewegung an, hält darauf wieder inne. Öffnet die Hand nach oben, blickt in die Runde, dreht beide Hände schnell hin und her, bewegt die geöffneten Arme und Hände in Richtung Körpermitte, legt sie dann wieder auf den Stuhl, spielt kleine Tremolobewegungen mit den Fingerspitzen, die sie in einer fließenden Bewegung über die Stuhlfäche wandern lässt.			
Rechte Hand							
Linke Hand							

Abb. 4: Transkript 2

Auf Deborahs Frage „...das Wasser macht so mmh wie macht des denn so komisch“ (#14:20-14:22#) reagieren die anderen Gruppenmitglieder fast simultan auf musikalischer Ebene: Achim stoppt seine Bewegung, ändert die Spielposition und Anschlagsart und exploriert ein leises Klopfen, Bert imitiert mit Stimme und Bewegung im Decrescendo das einfließende Wasser auf „tsssss“. Deborah übernimmt Connys beidhändiges Tremolo im Pianissimo, das in seiner Bewegung langsam fließend über die gesamte Spielfläche führt. In erster Linie agieren nun alle Akteure orientiert am *Klang*. Darüber hinaus integrieren Conny und dann auch Deborah

die charakteristische Bewegung des einfließenden Wassers zu Beginn des Waschmaschinenprogramms als besondere *Spielweise*, die sich über die gesamte Fläche des Stuhls gleichmäßig fließend vollzieht. Dass Achim seine Positionierung zum Instrument Stuhl deutlich verändert, um einen neuen Klang zu generieren, verweist darauf, dass er den Stuhl als vielseitiges Instrument wahrnimmt und verwendet.



Abb. 5: Fotogramm 2

Die sich kurz danach anschließende Konklusion („Jetzt okay wir machen ne Waschmaschine“) bestätigt die neue Idee und leitet über in eine Phase hochkonzentrierter und intensiver gemeinsamer Klangexploration. Alle vier Akteure musizieren mit höchster Konzentration und Achtsamkeit schweigend das neue Motiv (s. Abb. 5), wobei besonders die veränderte Positionierung Berts auffällt, der zum ersten Mal in diesem Prozess mit den Händen auf dem Instrument spielt. Alle Blicke sind dabei auf die Instrumente gerichtet, die Gruppe stimmt sich überwiegend hörend ab. Dabei experimentieren Achim und Bert mit dem Klang, indem der eine mal einhändig, mal zweihändig musiziert, der andere auch mit Stiften den Klang des Schleifgeräusches verändert.

An diesem Punkt beginnt die Erarbeitung der Komposition auf Grundlage des neuen, gemeinsam gefundenen musikalischen Motivs. Es etabliert sich ausgehend von der aktionistisch geprägten Phase eine gemeinsame Handlungspraxis, in der sich ein konjunktiver Erfahrungsraum und ein geteilter Orientierungsrahmen der Gruppe rekonstruieren lässt.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die Fallanalyse zeigt, wie sich während eines Aushandlungsprozesses und einer von Aktionismen geprägten Phase des Suchens ein geteilter handlungsleitender Orientierungsrahmen etabliert. Im gemeinsamen Kompositionsprozess können die Schüler*innen zunächst nicht auf habitualisierte Praktiken und Routinen bzgl. des fachlichen Unterrichtsgegenstandes zurückgreifen, sondern handeln auf der Basis individueller, zunächst divergierender Orientierungsgehalte und -schemata. Erst nach dem Aufkommen einer neuen Kompositions idee, die alle Gruppenmitglieder mit konkreten Erfahrungen aus dem Alltag verknüpfen, können geteilte Orientierungsgehalte der Gruppe rekonstruiert werden. Durch die Orientierung an geteilten Wissensbeständen können sich alle Mitglieder mit ihren individuellen kompositorischen Strategien und Vorstellungen konstruktiv in den Kompositionsprozess einbringen und Arbeitsweisen der anderen Gruppenmitglieder aufgreifen und selbst anwenden.

Als besonderer Aspekt ist hervorzuheben, wodurch die Wende im Prozess initiiert wird. Der in einer explorativen, aktionistisch geprägten Suchbewegung entstehende Klang steht nicht in Beziehung zu einem argumentativ entwickelten kompositorischen Konzept, sondern ist zunächst zweckungebunden. Dadurch dient dieser als Impuls für eine gemeinsame assoziative und zunächst ergebnisoffene Suche, die hier zur Etablierung einer geteilten Orientierung führt. Das Lösen von zielgerichteten Explorationen, die an der Passung von Konzept und musikalischer Praxis orientiert sind, und das Aufnehmen aktionistischer und damit nichtintentionaler Suchbewegungen im Spiel mit dem Stuhl konnte homolog in einer weiteren Gruppe ebenfalls als Wendepunkt im Prozess rekonstruiert werden. Wie in Schlüsselmomenten kompositorischer Prozesse tragfähige Ideen in Schüler*innengruppen entstehen und ausgearbeitet werden, soll Gegenstand der weiteren Forschung in unserem Projekt sein.

Wir folgern, dass gerade schwierige, divergent geprägte und gruppendynamisch herausfordernde Phasen essentielle Etappen eines Gruppenkompositionsprozesses darstellen. In ihnen können die auf individuellen Orientierungsgehalten basierenden Vorgehensweisen Einzelner erprobt und zur Disposition gestellt werden oder in aktionistisch geprägten Phasen neue Handlungsoptionen entstehen. Aus dieser Basis etablieren sich gemeinsame handlungsleitende Orientierungsmuster und -schemata. Der Fall zeigt, dass diese Prozesse gerade für Anfänger*innengruppen von großer Bedeutung sind, da diese das gemeinsame Komponieren und das Zusammenarbeiten in der Gruppe erst lernen müssen.

Auf fachdidaktischer Ebene gilt es, Räume zu eröffnen, in denen kreative Prozesse solcher Art entstehen und sich entwickeln können. Die Ausarbeitung geeigneter Impulse sowie Aufgaben- und Reflexionsformate für Gruppenkompositionsprozesse in der Schule ist ebenso wichtig wie die Entwicklung und Vermittlung von geeigneten Handlungsstrategien, mit denen Lehrende Schüler*innengruppen beim Komponieren unterstützen können. Eine besondere Herausforderung liegt darin, Gruppen

auch in explorativen und aktionistisch geprägten Phasen angemessen zu begleiten, etwa indem sensibel abgewogen wird, wann Raum gegeben werden sollte und wann unterstützende Impulse für die Lernenden hilfreich sind. Das Fallbeispiel gibt darüber hinaus auch Hinweise auf die unterschiedlichen kompositorischen Handlungspraktiken. Wie Lehrende diese bedarfsorientiert fördern können, ist eine weitere fachdidaktische Fragestellung der Studie.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Bohnsack, R. (2004). Rituale des Aktionismus bei Jugendlichen. In C. Wulf (Hrsg.), *Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Beiheft, Bd. 2* (S. 81–90). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80903-2_8
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.) (2011). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. (3. durchgesehene Aufl.). Opladen: Budrich.
- Buchborn, T. (2011). Ta, ta, ta, taaaa! Annäherungen an Beethovens fünfte Sinfonie durch das Musizieren und Gestalten mit Klopfmotiven. *Musik & Bildung*, 11(3), 76–80.
- Buchborn, T., Theisohn, E. & Treß, J. (2019). Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen. Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen und Schülern. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 40 (S. 69–86). Münster: Waxmann.
- Gebauer, H. (2011) „Es sind Kamera-Themen.“ Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. *Beiträge empirische Musikpädagogik* 2(2), 1–58. Verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=57&path%5B%5D=147> [16.01.2017].
- Grow, J. (2018). *Komponieren im Musikunterricht der Grundschule*. Empirische Forschung zur Musikpädagogik: Bd. 10. Lüneburg: LIT-Verlag.
- Handschiek, M. (2015). *Musik als „Medium der sich selbst erfahrenden Wahrnehmung“. Möglichkeiten der Vermittlung Neuer Musik unter dem Aspekt der Auflösung und Reflexion von Gestalthaftigkeit*. Schriften der Hochschule für Musik Freiburg: Bd. 3. Hildesheim: Olms.
- Kranefeld, U. (2017). Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In M. L. Schulten & K. S. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 27–53). Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U. & Mause, A.-L. (2018). Anregung zur Exploration? Eine videobasierte Fallanalyse zur Lernbegleitung beim Musik Erfinden in der Gruppe. In J. Voit (Hrsg.), *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen*. Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 9 (S. 139–150). Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag.
- Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education*

Research 9, 1–8. Verfügbar unter: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_rolle.pdf [03.02.2017].

Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80582-9>

Wuttke, E. (2006). Die Qualität der Lehrerbeteiligung an Argumentationssequenzen erfolgreicher und weniger erfolgreicher Lerngruppen. In P. Gonon, F. Klauser & R. Nickolaus (Hrsg.), *Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens* (S. 127–138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90204-3_10

„Wenn ihr da 'n Keyboard wollt“

Bedeutungszuschreibungen bei der Auswahl von Instrumenten im Kontext des Musik-Erfindens

1. Instrumente als Dinge im Musikunterricht

„Das *Ding* macht das“ (Godau, 2018, S. 139, Hervorh. im Original) – mit dieser Formulierung beschreibt Godau, dass wir den Dingen, mit denen wir alltäglich umgehen, bestimmte Funktionen zuschreiben oder mehr oder weniger konkrete Vorstellungen und Bedeutungen mit ihnen verbinden.

So könnte sich eine Lehrperson im Schulfach Musik, die ein Klavier im Lehramtsstudium bzw. im Rahmen jahrelanger Instrumentalpraxis als ein ganz bestimmtes Instrument – bzw. ein ganz bestimmtes Ding – kennengelernt hat, sich dieses als ein Ding vorstellen, das dazu da ist, um Klavier zu spielen, um mit bestimmten Spieltechniken bestimmte Arten von Musik zu machen, z.B. um zugleich Melodien und (akkordische) Begleitmuster hervorbringen zu können.

Wir gebrauchen viele Dinge in unserem alltäglichen Leben routiniert und unreflektiert, unterstellen ihnen unter Umständen unbewusst bestimmte Bedeutungen und Funktionen und ‚inszenieren‘ sie dadurch als bestimmte Dinge.¹

Die Frage, welche konkreten Bedeutungen die Dinge durch und für unseren Umgang mit ihnen tatsächlich gewinnen und wie sie unter Umständen die Entfaltung von Handlungen und Interaktionen beeinflussen, wird jedoch im alltäglichen Umgang mit Dingen selten gestellt und spielte auch in der Unterrichtsforschung lange kaum eine Rolle (Rabenstein, 2018b). Für den Bereich musikpädagogischer Forschung verweist Godau (2018) auf vorwiegend „menschenbezogene, mithin ‚dinglose‘ Sichtweisen“ (S. 43, Hervorh. im Original).

Speziell für den Bereich der Produktion von Musik im Musikunterricht unter Einbezug von Instrumenten erscheint eine solche Perspektive jedoch als besonders interessant. Dies gilt insbesondere für das Musik-Erfinden, das statt konventionellem Instrumentallernen elementare Erfahrungen mit Musik „als Material [...], das man gestalten kann“ (Geyer & Bertram, 2011, S. 7) anregen soll, womit auch ein offener, kreativer Umgang mit Instrumenten und deren Klang- und Ausdrucksmöglichkeiten einhergehen kann. So wird beispielsweise das Erkunden von Klangqualitäten wiederholt als dem Musik-Erfinden vorangehender oder zugehöriger Arbeits-

1 Kranefeld, Naacke und Heberle (2013) betrachten im Kontext der Instrumentenvermittlung des Programms *Jedem Kind ein Instrument (JeKi)* die „Inszenierung“ der Instrumente durch die Vermittlungsformen der Lehrperson, nehmen also deren spezifischen Umgang mit dem Instrument in den Blick, und stellen dabei von den Erfahrungen der Lehrpersonen abhängige variierende Bedeutungen der Instrumente fest.

schritt beschrieben.² Definitionen des Musik-Erfindens im Umfeld avantgardistischer, experimenteller Kunstmusik lassen darüber hinaus bewusst „alle Klangmöglichkeiten und Geräusche“ (Nimczik, 1997, S. 176) für die musikalische Verarbeitung zu.

Hinzu kommt, dass es sich beim Musik-Erfinden in schulischen Kontexten in der Regel um Gruppenprozesse handelt, in denen „gemeinsames Planen, Konzipieren, Probieren, Verwerfen, Verändern, Gestalten etc.“ (ebd., S. 179) im Vordergrund stehen. Somit treffen im unterrichtlichen Umgang mit Instrumenten die Perspektive der Lehrperson und die vielfältigen Perspektiven der Schüler*innen aufeinander, wodurch Instrumente im Rahmen eines komplexen Interaktionsgeschehens inszeniert werden.

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden die Frage gestellt werden, wie Instrumente als spezifische Dinge des schulischen Musikunterrichts im Kontext des Musik-Erfindens Bedeutungen entfalten. Eine solche Frage geht vor dem Hintergrund des bislang in Bezug auf eine materiale Perspektive weitgehenden Desiderats in der musikpädagogischen Forschung automatisch mit dem Versuch einher, aus bestehenden Ansätzen geeignete methodische und methodologische Überlegungen für die Musikpädagogik nutzbar zu machen.

2. Eine materiell-diskursive Perspektive auf die Dinge

Um die Frage nach der Bedeutung von Instrumenten gezielt verfolgen zu können, soll auf Basis grundlegender methodologischer Überlegungen der Frage nachgegangen werden, wie genau Instrumente zu ganz bestimmten Dingen werden können und wie die Bedeutungsentstehung rekonstruiert werden kann. Die Grundlage dafür bildet ein kurzer Blick auf aktuelle Perspektiven der praxistheoretisch fundierten qualitativen Unterrichtsforschung auf die Rolle der Dinge. Des Weiteren werden Annahmen zur Bedeutungsentstehung überblicksartig entfaltet. Im Anschluss wird die eröffnete Perspektive für die konkrete Analyse der Bedeutungsentstehung von Instrumenten im Kontext komplexer Interaktionsprozesse nutzbar gemacht.

2.1 Perspektiven der Forschung auf den Einfluss der Dinge

In der praxistheoretisch fundierten qualitativen Unterrichtsforschung macht sich in den letzten Jahren ein Trend bemerkbar, die materielle Ebene der Unterrichtswirklichkeit verstärkt zu berücksichtigen. Vor dem Hintergrund des sogenannten

2 Beispielsweise beschreibt Stöger (2006) die „Begegnung mit dem Material“ (S. 5) als einen einer musikalischen Gestaltungsaufgabe sinnvollerweise vorangehenden Schritt, um Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen. Heß (2008) verweist auf das Potential einer dem Musik-Erfinden vorangehenden Klangforschung, um Klangqualitäten und Spielgesten von Streichinstrumenten auch mit Alltagsmaterialien imitieren zu können. Beide Beispiele beziehen sich auf das Musik-Erfinden mit Alltagsgegenständen.

‚material turn‘ in den Kultur- und Sozialwissenschaften gewann für die qualitative Unterrichtsforschung besonders die mit dem Namen Bruno Latour verknüpfte Akteur-Netzwerk-Theorie an Bedeutung. Diese gibt „die Gegenüberstellung von Menschen und Dingen“ (Nohl & Wulf, 2013, S. 5) auf und fokussiert stattdessen, „wie aus Mensch-Ding-Konstellationen Neues entsteht“ (ebd.).

Zentraler Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit Dingen in der Unterrichtsforschung ist der Gedanke, dass Dinge als Akteure bzw. Netzwerke im Sinne einer bestimmten Zusammenstellung von dinglichen und menschlichen Akteuren „das Handeln des Einzelnen und die Entfaltung von Praktiken und Routinen beeinflussen“ (Hahn, 2015, S. 26). Einzelne Dinge und vor allem „Anordnungen von Dingen“ (ebd., S. 24) werden „zur Grundlage für Interpretationen und Entscheidungen“ (ebd.). Zudem interessiert in besonderer Weise das in den Praktiken des Unterrichts eingelagerte praktische, implizite Wissen, welches durch den „sinnhaften Gebrauch“ (Reckwitz, 2003, S. 291) von Dingen zum Verstehen der (Unterrichts-)Wirklichkeit beiträgt.

In unterschiedlicher Gewichtung liegt der Gedanke Latours verschiedenen Studien der qualitativen Unterrichtsforschung zugrunde. Röhl (2013) untersucht die räumlichen und materiellen Gegebenheiten naturwissenschaftlichen Unterrichts auf ihren Beitrag zur Etablierung fachspezifischer Wissensordnungen (Rabenstein, 2018a). Fetzer (2012) fokussiert den konkreten Gebrauch und die sich darin vollziehende Bedeutungsentstehung von Lernmaterialien des Mathematikunterrichts (Rabenstein, 2018b). Darüber hinaus verweist Rabenstein (2018a) auf weitere Studien, die den Einfluss der Dinge auf die Entfaltung sozialer Interaktion sowie ihre „hierarchisierende[n] Wirkungen“ (S. 19) untersuchen.

Der folgenden Fallanalyse wurden die methodologischen Überlegungen Kerstin Rabensteins zugrunde gelegt. Dieser im Folgenden vorgestellte Ansatz distanziert sich kritisch von der zunächst greifbar erscheinenden Vorstellung, die Bedeutung der Dinge bzw. Instrumente könne allein durch die Betrachtung der Instrumente selbst sowie des jeweiligen Kontextes ihres Gebrauchs erschlossen werden. Stattdessen wird eine komplexe Perspektive auf den Einfluss der Dinge und die daraus zu ziehenden Konsequenzen für die Rekonstruktion von Unterricht entworfen. Rabensteins Ansatz legen bereits Kranefeld, Mause und Duve (2019) ihrer Forschung im Bereich des schulischen Musik-Erfindens zugrunde. Auch sie stellen im Rahmen von Rekonstruktionen schulischer Kompositionsprozesse die Frage danach, wie Dinge bzw. Instrumente einbezogen und (um)gedeutet werden.

Rabenstein widerspricht in ihren Überlegungen der Annahme, dass Dinge per se bestimmte Bedeutungen besitzen, welche Einfluss auf Handlungen und Wahrnehmungen nehmen könnten. Die sich auf Latour'sche Überlegungen gründenden Unterrichtsanalysen fokussieren nach Rabenstein (2018a) zu sehr auf zu Stabilität neigende Bedeutungsstrukturen und schränken ihren analytischen Blick durch die mitschwingende Annahme ein, dass die Dinge eine stabile, über das jeweils Situative hinausgehende Bedeutung besitzen und kommunizieren. Sie erweitert den Blick auf die materielle Ebene des Unterrichts dadurch, dass sie Bedeutung als immer erst

und immer wieder neu durch konkrete Umgangsweisen mit bzw. durch Bezugnahmen auf die Dinge situativ hervorgebracht versteht. Um diese Grundannahmen sowie auch die Abgrenzung von den oben aufgeführten Unterrichtsanalysen weiter einordnen zu können, soll im Folgenden ein kurzer, zusammenfassender Überblick über zugrundeliegende methodologische Annahmen zur Entstehung sinnhafter Bedeutungsstrukturen gegeben werden.

2.2 Dinge und Bedeutung

Rabenstein (2018a) grenzt sich auf Grundlage der Überlegungen Hahns (2015) von der Annahme stabiler Bedeutungen der Dinge ab. Eine solche Annahme würde implizieren, dass Dinge stets im Hinblick auf eine ihnen zugeschriebene „Funktion oder sozial anerkannte Bedeutung“ (ebd., S. 12) wahrgenommen und gebraucht würden. Darin impliziert ist die Annahme, dass gewisse Bedeutungen durch die materielle Beschaffenheit der Dinge zuverlässig kommuniziert würden. Nach Reckwitz (2003) beeinflusst die materielle Beschaffenheit, die „Faktizität eines Artefakts“ (S. 291), zwar Gebrauch und Verständnis der Dinge, kann jedoch nicht als ausschlaggebend für deren Bedeutung betrachtet werden (ebd.). Stattdessen wird im Diskurs um die Bedeutung der Dinge auf deren grundsätzliche Mehrdeutigkeit verwiesen. Sie nehmen unterschiedliche und instabile Bedeutungen an (Rabenstein, 2018b; Hahn, 2015), eine Feststellung, die für die Untersuchung der Instrumente im komplexen Interaktionsgeschehen des Musik-Erfindens eine wesentliche Forschungshaltung begründet.

Unterschiedliche Bedeutungen entstehen nach Kienlin und Widura (2014) zum einen situativ, in Abhängigkeit vom materiellen Kontext beziehungsweise beeinflusst durch ihre „räumliche Anordnung“ (S. 34). Sie werden „in Ensembles interpretiert“ (Vedder, 2014, S. 43) und können, auch in Abhängigkeit vom Empfänger der Bedeutung, unterschiedlich wahrgenommen und gewichtet werden (Kienlin & Widura, 2014).

Weiterhin werden Dinge im Zusammenhang mit bestimmten routinierten repetitiven Handlungen mit „konventionellen Codes“ (ebd., S. 33) bzw. „Regeln“ (ebd.) behaftet, die dazu beitragen, dass sie im Hinblick auf bestimmte Bedeutungen und Umgangsweisen wahrgenommen und gebraucht werden. Für die Untersuchung der Instrumente im Kontext des Musik-Erfindens wird somit die Betrachtung der wechselnden Ensembles von Instrumenten, weiteren Dingen sowie der unterschiedlichen, am Umgang mit den Instrumenten beteiligten Schüler*innen- bzw. Lehrer*innen-Konstellationen interessant.

In dieser bisherigen Perspektive wird die Bedeutung der Dinge in Abhängigkeit von ihrer Einbindung in Praktiken beschrieben. „[D]iesseits von Praktiken bzw. Situationen“ (Rabenstein, 2018a, S. 20) haben Dinge überhaupt keine Bedeutung, sie muss immer erst situativ, durch den materiellen und raumzeitlichen Kontext hervorgebracht werden (ebd.).

Rabenstein (2018a) macht darauf aufmerksam, dass die bisher beschriebene Sichtweise zu stark auf die von Materialitäten ausgehenden Bedeutungen beschränkt bleibt. Es sind nicht allein die Dinge bzw. deren Anordnung, die Bedeutungen kommunizieren. Stattdessen leistet eine diskursive Dimension der Ding-Praktiken einen entscheidenden Beitrag dazu, welche sinnhaften Bedeutungsstrukturen im Hinblick auf die Dinge situativ hergestellt, welche „normativen Horizonte in Verwendung von oder Bezugnahme auf die Dinge beansprucht und für gültig erklärt“ (S. 25) werden. Rabensteins ausgeweiteter Blick auf die Bedeutung der Dinge gründet sich auf Annahmen, nach welchen sinnhafte Wirklichkeit als diskursiv und damit sprachlich hergestellt betrachtet wird. Basierend auf dem Diskursbegriff Michel Foucaults sind Diskurse, verkürzt gesagt, eine „Reihe von ähnlichen Aussagen“ (Freist, 2015, S. 10), ein bestimmte Regelmäßigkeiten aufweisendes Verständnis von Wirklichkeit, welches Grenzen „des Denk-, Sag-, und Machbaren“ (ebd., S. 11) setzt und damit Ordnungsschemata in der Wahrnehmung von Wirklichkeit generiert (ebd.). Vor dem Hintergrund einer praxistheoretischen Perspektive können Diskurse als „in bestimmten Kontexten rezipiert[e] und produziert[e]“ (Reckwitz, 2003, S. 298) Aussagesysteme verstanden werden. Es gilt demnach nach Rabenstein (2018a), auch nach dem kontextuellen Gebrauch von Diskursen um die Dinge – im Speziellen um die Instrumente – zu fragen, um situative Bedeutungen zu rekonstruieren.

Wechselnde Bedeutungen von Dingen entstehen damit insgesamt in einer materiell-diskursiven Dimension in einem Zusammenspiel der situativen Umgangsweisen, Verwendungszusammenhänge und materiellen Kontexte sowie der implizierten bzw. explizit aufgerufenen Vorstellungen von Denk-, Sag- und Machbarkeit. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Annahme einer grundsätzlichen Mehrdeutigkeit der Dinge, auf situativen Auf- und Abwertungen sowie Umdeutungen (Rabenstein, 2018a).

2.3 Anerkennung und Adressierung: Wie werden die Dinge zu bestimmten Dingen?

Rabenstein operationalisiert ihre materiell-diskursive Perspektive auf Ding-Praktiken vor einem subjektivierungstheoretischen Hintergrund, welcher die im Rahmen sozialer Praktiken hervorgebrachten sozialen Ordnungen als auf komplexen Anerkennungsprozessen beruhend begreift. Sinnhafte Strukturen entstehen nach Reh und Ricken (2012) durch ein sich im Rahmen sozialer Praktiken sequenziell entfaltendes „Zueinander-ins-Verhältnis-setzen“ (S. 42) der beteiligten Akteure und Akteurinnen. Es werden „Normen des Umgangs miteinander und mit einer ‚Sache‘“ (Reh & Rabenstein, 2013, S. 295) aufgerufen und die Beteiligten des Geschehens somit in ein bestimmtes Verhältnis zu sich selbst, zu anderen sowie einer Sache bzw. zur Welt gesetzt (Reh & Ricken, 2012). Die Anerkennungsprozesse, in deren Rahmen die Verhältnisse geschaffen werden, werden in diesem Verständnis vorwie-

gend als „stiftendes Handeln“ (Reh & Ricken, 2012, S. 42) verstanden und bringen Bedeutung hervor (ebd.). Die vorliegende Untersuchung knüpft, ohne subjektivierungstheoretische Überlegungen in ihrer Komplexität zu berücksichtigen, an den Kerngedanken an, dass (wechselnde) Bedeutungen von Instrumenten durch deren Anerkennung als ganz bestimmte Instrumente, mit spezifischen, ggf. wechselnden Gebrauchsmöglichkeiten im Kontext des Musik-Erfindens hervorgebracht werden.

Konkret lässt sich nach Rabenstein (2018a) in dieser Hinsicht danach fragen, „[w]elche normativen Horizonte [...] in Verwendung von oder Bezugnahmen auf die Dinge beansprucht und für gültig erklärt“ (S. 25) werden und wie materielle Umgebung, raumzeitliche Anordnung und Verwendungszusammenhang zu diesen Bedeutungen beitragen. Zudem kann danach gefragt werden, wie die Dinge „zu welcher Deutung oder Definition der Situation“ (ebd.) beitragen. Rabenstein weitet mit diesen Fragen eine von Reh und Ricken (2012) für ein subjektivierungstheoretisches Erkenntnisinteresse entwickelte Fragenheuristik auf den Bereich der Dinge aus, um u. a. situativ hervorgebrachte Handlungsregeln und Normen im und für den Umgang mit Dingen zu rekonstruieren (Rabenstein, 2018a).

Operationalisieren lassen sich die mit diesen Fragen fokussierten Anerkennungsprozesse im Anschluss an den subjektivierungstheoretischen Ansatz als ‚Adressierung‘. Adressierung meint die impliziten oder expliziten Bezugnahmen der Agierenden auf andere, mit denen sie sich stets in ein Verhältnis zu weiteren Teilnehmer*innen der Interaktion bzw. diese in ein Verhältnis zu sich selbst setzen (Reh & Ricken, 2012). Somit wird der Fokus auf die „konkrete, explizite aber auch implizite Ansprache von jemandem (als jemand) und zugehörige Antworten und Re-Adressierungen der Adressierten“ (Rose & Ricken, 2018, S. 167) gelenkt. Adressiert wird sprachlich und/oder körperlich durch Blicke, Gesten, Berührungen, Bewegungen oder Ausrichtungen des Körpers (Reh & Ricken, 2012). Zudem wird nicht nur explizit, also durch direkte Ansprache, Benennungen, Kontaktwörter o. Ä. adressiert, sondern auch implizit, wodurch immer auch „das Gemeinte“ (ebd.) für die Herstellung von Verhältnissen relevant ist (ebd.).

Mit Blick auf die Instrumente im Kontext des Musik-Erfindens erscheint insbesondere die Frage nach der Adressierung durch spezifische Umgangsweisen interessant, da sich erst durch diese entscheidet, welche musikalischen Möglichkeiten durch individuelle Umgangsweisen oder auch Verwendungszusammenhänge eröffnet bzw. verschlossen werden. Konkret soll danach gefragt werden,

- „wie [...] jemand [hier: ein Ding/ein Instrument, JL] von wem vor wem als wer [hier: was/welches spezifische Instrument, JL] angesprochen bzw. explizit oder implizit adressiert wird“ (Rose & Ricken, 2018, S. 168)
- „zu wem [hier: was/welchem spezifischen Instrument, JL] der- oder diejenige [hier: das Ding/Instrument, JL] dadurch von wem und vor wem gemacht wird (ebd.)
- wie „die Dinge [hier: Instrumente als spezifische Instrumente, JL] zu welcher Deutung oder Definition der Situation“ beitragen (ebd.).

Mit Blick auf die sequenzielle Entfaltung von sinnhaften Ordnungen sollen zudem readressierende Reaktionen (ebd.) dahingehend betrachtet werden, inwieweit Bedeutungen von Instrumenten im Verlauf durch die Interaktionsteilnehmer bestätigt oder verändert werden.

3. Forschungsdesign

Der vorliegenden Fallanalyse liegt ein videobasierter, qualitativ ausgerichteter, interpretativer Forschungsansatz zugrunde.

Aufbereitet wurden die videographischen Daten durch Transkripte, welche an den Grundsätzen und Regeln nach Langer (2013) orientiert sind. Im Anschluss an den Grundsatz, die Transkripte in den „für die Studie relevanten Details anzufertigen“ (Gebauer, 2011, S. 38), wurden im Transkript für die Analyse von Ding-Praktiken insbesondere Umgangsweisen mit Instrumenten möglichst wertneutral und detailliert beschrieben.

Methodisch folgt die Auswertung des Videomaterials dem grundsätzlichen Prinzip der Interaktionsanalyse nach Krummheuer und Naujok (1999), mit dessen Hilfe die sequenzielle Hervorbringung von Bedeutung „Zug um Zug“ (S. 70), also Äußerung für Äußerung rekonstruiert werden kann. Eine Anpassung des sequenziellen Verfahrens an die durch Videodaten zugängliche „Simultanität“ des multimodalen Interaktionsgeschehens bieten zudem Dinkelaker und Herrle (2009). Insbesondere ihre Überlegungen zum Umgang mit bedeutungstragenden („Text“) (S. 48) und bedeutungsbeeinflussenden („Kontext“) (ebd.) Sequenzelementen sowie der Gedanke der „Konfrontation der Analyseergebnisse mit vorhandenen Kontextinformationen“ (S. 90) wurden als Anregungen für die Analyse genutzt.

Das vorhandene Videomaterial wurde zudem, im Anschluss an eine allgemein beschreibende Annäherung an das Material im Sinne von Krummheuer und Naujok (1999), auf Szenen beschränkt, welche „in *direktem Bezug zu den primären Untersuchungsfragen* stehen“ (Deppermann, 2008, S. 36, Hervorh. im Original). Demnach wurde das Videomaterial insbesondere im Hinblick auf solche Szenen untersucht, in welchen explizite Bezugnahmen auf bzw. (intensive) Beschäftigungen mit Instrumenten im Vordergrund stehen. Ausgewählt wurden vor allem Szenen der (Erst-) Begegnung mit den für das Musik-Erfinden in Gruppen verfügbaren Instrumenten sowie die den Erstbegegnungen vorangehenden Bezugnahmen auf die Instrumente. Mit diesem Vorgehen ist die Annahme verbunden, dass zu Beginn eröffnete Bedeutungen als wesentliche Ausgangsbedingungen und Rahmungen der folgenden Interaktionen betrachtet werden müssen.

4. Fallanalyse – „Wenn ihr da 'n Keyboard wollt“

4.1 Kontext der Fallanalyse

Die im Folgenden ausgewertete Interaktionssequenz wurde im Rahmen des Projekts *Lernbegleitung in Gruppenkompositionsprozessen* („LinKo“) der musikpädagogischen Forschungsstelle der TU Dortmund erhoben, welches Gruppenarbeitsprozesse im Bereich des Musik-Erfindens sowie im Speziellen die Interventionen der Lehrenden und deren Einfluss auf kreative Prozesse fokussiert (Kranefeld & Mause, 2018).

Das Video zeigt eine Gruppenarbeit des Musikkurses einer zwölften Klasse zum Musik-Erfinden. Gestellt wird die offene Aufgabe *Sonnenaufgang: Die Welt erwacht*, womit die Umsetzung einer programmatischen Idee in Musik angeregt wird. Die Aufgabenstellung wird im Plenum nicht thematisiert oder gezielt um weitere Anweisungen oder Regeln ergänzt. Stattdessen wird sie unkommentiert auf einem Zettel hereingereicht, während die Schüler*innen der Gruppe mit der Auswahl von Instrumenten beschäftigt sind.

Die dargestellten Analyseergebnisse beziehen sich auf Interaktionsausschnitte aus der dem eigentlichen Musik-Erfinden vorausgehenden Phase der Instrumentenauswahl und damit nicht nur auf die Erstbegegnung der Schüler*innen mit den später gebrauchten Instrumenten, sondern auch auf allgemeine Rahmenbedingungen und Kontexte, welche im Wechselspiel mit den Bedeutungen der Instrumente stehen.

„Auswahl eines Instruments“ bedeutet in der eingenommenen Perspektive, dass Instrumente als solche anerkannt werden, die in der Komposition genutzt werden können oder sollen. Es wird einerseits die Frage nach dem situativen Kontext der Auswahl und damit nach den normativen Horizonten gestellt, die im Hinblick auf die Wählbarkeit der Instrumente eröffnet werden. Andererseits wird die Frage gestellt, als was einzelne Instrumente ausgewählt und zu was sie im Hinblick auf die Aufgabenstellung bzw. den anstehenden Arbeitsprozess gemacht werden.

4.2 „Wenn ihr euch Instrumente gesucht habt“ – Rahmung der Situation durch die Lehrerin

Initiierung einer Auswahlphase

Den Ausgangspunkt für die Instrumentenauswahl stellen die ersten Aussagen der Lehrerin zur Konkretisierung des Arbeitsprozesses während einer kurzen, der Gruppenphase vorangehenden Plenumsphase dar. Die Lehrerin bietet mit ihren Formulierungen nicht nur ein Definitionsangebot der Auswahlsituation, sondern adressiert auch erstmalig die Instrumente.

Lehrerin Zweitens wenn ihr euch Instrumente gesucht habt- ihr könnt ja auch mehrere Instrumente nehmen das ist (.) alles eure- (es liegt) alles in euch bei eurer Verantwortung eurer Entscheidung\ Ihr könnt auch-das haben wir letztes Mal auch ähm teilweise gesehen\ Ihr könnt die Stimme mitnehmen/ Ne/

Durch das Handeln der Lehrerin wird das Instrumente-Suchen implizit als ein vom eigentlichen Musik-Erfinden separater Schritt des anstehenden Arbeitsprozesses definiert. Auffällig ist dabei, dass dieser nicht weiter in einem konkreten Ablauf verortet wird und jeglicher Bezug zur Aufgabenstellung, die zu diesem Zeitpunkt noch nicht bekannt ist, fehlt. Die spezifische Wortwahl der Lehrerin („suchen“, „Verantwortung“, „Entscheidung“) impliziert dabei das Treffen bewusster Entscheidungen in der Auswahlphase. Es bleibt jedoch offen, woran die Auswahl orientiert sein oder was als Grundlage von Entscheidungen dienen soll. Die Lehrerin adressiert dabei die Instrumente im Allgemeinen als frei wählbar, indem sie die Wahlfreiheit in Bezug auf Art und Anzahl der Instrumente betont.

Adressierung der Keyboards als bevorzugt wählbare Instrumente

Diese primäre Aussage der Lehrerin wird im weiteren Verlauf im Hinblick auf die Wählbarkeit der Instrumente wieder relativiert. Während die Phase des Instrumente-Suchens im Verlauf der folgenden Gruppeneinteilung und Orientierung der Schüler*innen in den ihnen zugewiesenen Arbeitsräumen beginnt, werden Tasteninstrumente im Allgemeinen sowie Keyboards im Speziellen als bevorzugt nutz- und wählbare Instrumente adressiert. Es entsteht somit eine Ambivalenz zwischen der Adressierung der Instrumente im Allgemeinen als frei und gleichberechtigt wähl- und nutzbare Instrumente und einer Bevorzugung der Tasteninstrumente.

Diese Adressierung entsteht während der Einteilung der Gruppen auf verschiedene Räume durch das besondere Interesse einer der Gruppen an einem Raum mit Tasteninstrument. Die Lehrerin greift dieses Interesse der Gruppe readressierend auf, indem sie der im Folgenden analysierten Gruppe ebenfalls eine besondere Vorliebe für Tasteninstrumente unterstellt und eine solche als Wahlkriterium nahelegt: „<zur Gruppe> Das heißt wenn ihr- da ist jetzt kein Klavier/ Wenn ihr ein Tasteninstrument wollt müsst ihr aus dem Schrank ich schließ den auf ein Keyboard holen\ Ja/“.

Das hier beschriebene ambivalente Verhältnis bestätigt sich auch zu Beginn der Gruppenphase. Die Lehrerin versucht, kurz nachdem die Schüler*innen der Gruppe den ihnen zugewiesenen Raum betreten haben, durch das Öffnen verschlossener Schränke sowie durch Verweise auf Instrumente, deren Zubehör sowie deren Lagerorte die Orientierung der Schüler*innen im Raum zu sichern. Durch ihr Handeln wird das Keyboard im Vergleich zu den anderen zur Verfügung stehenden Instrumenten erneut hervorgehoben. Während die Lehrerin auf die Verfügbarkeit der in

einem offenen Schrank bereitstehenden Perkussionsinstrumente nur indirekt hinweist („Hier- der Schrank ist offen-“), nimmt sie auf Keyboards mehrfach explizit Bezug, während sie durch den Raum läuft und die passenden Schränke aufschließt („Keyboards- wenn ihr da 'n Keyboard wollt- (die) können wir (auch eben-) (..) Die sind hier drin/>“). Durch die wiederholte Bezugnahme auf Keyboards als im Speziellen wählbare Instrumente sowie auch auf Verlängerungskabel und Steckdosen als notwendige Voraussetzungen der Inbetriebnahme („<<die Lehrerin zeigt in Richtung des Schrankes auf der anderen Seite des Raumes> Verlängerungskabel-> <<durchquert wieder den Raum> haben wir (dahinten in-) (..) ((unverständlich)) Schrank\>“) stehen Keyboards vergleichsweise lange im Fokus der allgemeinen Aufmerksamkeit.

Dabei wird in besonderer Weise der Einfluss räumlicher und materieller Voraussetzungen auf die Bedeutung der Instrumente und den Interaktionsverlauf deutlich. Die Lehrerin handelt in Abhängigkeit von materiell-räumlichen Voraussetzungen (verschlossene Schränke), welche ein ‚Verfügbarmachen‘ einiger Instrumente erfordern. Diese räumlich bedingten Notwendigkeiten für ihr Handeln werden noch ergänzt durch die spezifischen Forderungen des Keyboards, eine Stromversorgung für die Inbetriebnahme sicherzustellen. Die Lehrerin betont diese Tatsache, indem sie durch mehrfache Verweise auf Verlängerungskabel und Steckdosen das Keyboard als elektronisches Instrument adressiert.

Vor dem Hintergrund der so entstehenden Gewichtung des Keyboards erscheint es nicht verwunderlich, dass es im direkten Anschluss an das Handeln der Lehrerin als erstes Instrument von einer Schülerin als individuell bevorzugtes Instrument ausgewählt wird.

Abena <<beginnt mit den Beinen zu baumeln; mit leicht erhobener Stimme rufend> (Spitzname der Schülerin) (will) Keyboard\> (..) wie:der:\

4.3 „Überlegen welche wir haben wollen oder welche Sinn machen“ – (Be-)Deutungen von Auswahl-situation und Instrumenten im Arbeitsprozess der Schüler*innen

Versuch der Sinnstiftung: die Auswahl-situation aus der Perspektive der Schüler*innen

Im Gegensatz zur durch die Lehrerin eröffneten Rahmung spielt in der Auseinandersetzung der Schüler*innen mit der Instrumentenauswahl die Suche nach einem (unbestimmten) Sinn wiederholt eine Rolle. Kurz nach Bekanntgabe der Aufgabenstellung bietet eine der Schülerinnen eine konkretisierende Definition der Auswahl-situation und damit einen neuen Bezugspunkt für die Auswahl der Instrumente an, indem sie den neuen Fokus eröffnet, dass die Auswahl an einem „Sinn“ zu orientieren sei. Wie auch zuvor durch die Lehrerin werden dabei zunächst alle Instrumen-

te als wählbare Optionen adressiert, welche auf ihre Eignung hin überprüft werden sollen.³

- Lena Wollen wir denn- was- was- (.) <<wendet sich einem ihrer Mitschüler zu, der in Richtung Schrank geht und folgt ihm> wollen wir jetzt noch mal rumgucken und dann uns überlegen, welche Instrumente wir haben wollen/>
- Malte ((unverständlich, ca. 1 Sek.))
- Lena Einmal rumgucken: uns alle Instrumente angucken:- überlegen welche wir haben wollen oder welche Sinn machen-

Da sie kurz zuvor die Aufgabenstellung rezipiert („Also- Unsere Aufgabe ist <<langsam, mit leicht gerunzelter Stirn> Sonnenaufgang/ Die Welt erwa:cht/>“), ist es möglich, ihren Vorschlag mit dem thematischen Fokus der Aufgabenstellung in Verbindung zu bringen. Die Instrumente würden damit im Hinblick auf den programmatischen Fokus der Aufgabe als Werkzeuge zur Verfügung stehen, mit deren Hilfe die Vorgabe umgesetzt wird und deren Auswahl an der (assoziativen) Passung zur Vorgabe „*Sonnenaufgang – die Welt erwacht*“ zu orientieren wäre. Damit werden die verfügbaren Instrumente zu potenziellen *Sonnenaufgangsdarstellern*. Dieser Situationsdeutung steht die von der Schülerin ebenfalls mehrfach verwendete Formulierung „wollen“ gegenüber, welche auf individuelle Vorlieben als implizit akzeptierte Wahlkriterien verweist. Das Vorgehen der Schüler*innen in der Auswahlssituation bleibt damit weitgehend offen.

Adressierung durch Gebrauchsweisen: das Keyboard als *Klangerzeuger* und *Soundfundus*

Am Beispiel des Keyboards, welches als erstes Instrument grundsätzlich als ‚ausgewählt‘ gilt, wird die Zuschreibung von unterschiedlichen, sich wandelnden Bedeutungen erkennbar. Zunächst lässt sich die Entstehung von Bedeutung durch Gebrauchsweisen des Keyboards beobachten.

- Abena ((spielt mit wechselnden Fingern der rechten Hand in hoher Lage mehrere einzelne ansteigende Töne auf dem Keyboard, wobei sie einen Ton mehrmals wiederholt; spielt dann mit dem Zeigefinger einen einzelnen Ton in mittlerer Lage; es erklingt ein normaler Piano-Sound))
 ((drückt einen Knopf und spielt mit dem Zeigefinger kurz einen Ton in mittlerer Lage))

3 Dies wird vor allem in ihren Formulierungen deutlich, in denen sie einerseits auf „alle Instrumente“ verweist und andererseits das „[R]umgucken“ als Schritt vor dem „überlegen, welche Instrumente wir haben wollen“ verortet.

((drückt einen Knopf und stellt damit einen anderen Sound ein; spielt zwei Mal denselben Ton in höherer Lage))
 (Boah) voll e:klig\
 ((spielt mit derselben Soundeinstellung in tieferer Lage wiederholt mit beiden Zeigefingern abwechselnd zwei Töne in offenbar beliebigem Abstand, spielt den höheren dann mehrfach))
 ((drückt einen Knopf und stellt damit einen neuen Sound ein; spielt mit dem Zeigefinger zwei Mal eine Taste in mittlerer Lage, dann einen Ton eine Quarte höher))

Die Schülerin ist auffällig auf die Sounds bzw. deren jeweils spezifischen Klang fokussiert. Dies zeigt sich beispielsweise in der Tatsache, dass sie Sounds jeweils nur durch ein mehr oder weniger kurz gehaltenes Spielen einzelner Töne testet, um anschließend die Einstellung zu wechseln.

Dieser Fokus auf die Sounds bestätigt sich auch durch die Art und Weise, wie Abena auf dem Keyboard spielt. In dieser Sequenz nutzt sie, möglicherweise bedingt durch fehlende instrumentale Vorkenntnisse, zum Spielen fast durchgängig ihre beiden Zeigefinger. Allein durch diesen Umstand sind ihre spieltechnischen Möglichkeiten stark eingeschränkt, da sie so kaum, wie es im Rahmen der entsprechenden Instrumentalpraktik üblich ist, gebundene Melodien oder Harmonien spielen kann. Zudem entfaltet sie auch im Rahmen dieser eingeschränkten spieltechnischen Möglichkeiten keine Melodien oder andere musikalische Ideen. Stattdessen spielt sie mit jeder Soundeinstellung andere vereinzelte Töne oder Tonkombinationen, die beliebig und zufällig erscheinen. Vordergründig ist demnach nicht, was oder mit welcher Technik gespielt wird, sondern welcher Sound erklingt. Abena adressiert das Keyboard somit als *Sound-* bzw. *Klangerzeuger*, indem sie im Umgang mit dem Keyboard den Klangcharakter der jeweiligen Soundeinstellung fokussiert.

Zugleich erhält das Keyboard die Bedeutung eines *Sound-* bzw. *Klangfundus*. Beim mehrfachen Wechsel zwischen unterschiedlichen Soundeinstellungen wird das Keyboard dahingehend anerkannt, dass es mit seinen zahlreichen, elektronisch einprogrammierten Sounds eine ganze Bandbreite unterschiedlicher Klangfarben und -imitationen verfügbar macht. Deutlich wird dies neben den bereits beschriebenen Gebrauchsweisen vor allem im ‚Durchprobieren‘ verschiedener Soundeinstellungen: Die Schülerin betätigt mehrfach Knöpfe mit zielstrebigem Bewegungen, ohne zuvor die auf dem Keyboard aufgelisteten Bezeichnungen der Sounds näher betrachtet zu haben. Es wird dabei weder gezielt nach Klängen gesucht, noch ist relevant, ob der Klang ein bestimmtes Instrument imitiert.

Das Beispiel zeigt, wie ein Instrument vor allem durch den Umgang mit diesem Bedeutung erlangen kann. Durch den Gebrauch werden bestimmte (musikalische) Möglichkeiten eröffnet, andere geraten in den Hintergrund. Einen wesentlichen Beitrag zur Bedeutung leistet dabei die Spielweise bzw. -technik.

Erweiterung und Wandlung von Bedeutung: vom *Klangerzeuger* zum *Instrumentenfundus* und *Sonnenaufgangsdarsteller*

Im weiteren Verlauf der Szene wird die Bedeutung des Keyboards als *Klangerzeuger* und *-fundus* durch eine Kombination aus sprachlichen Bezugnahmen und Gebrauchsweisen erweitert.

Eine erste Ausweitung der Bedeutung ergibt sich durch sprachliche Bezugnahmen auf den inhaltlich-programmatischen Fokus der Aufgabenstellung, durch welche diese als situativ bedeutsamer Kontext neben der musikalischen Dimension des Klanges an Bedeutung gewinnt. Abena adressiert das Keyboard durch ihre Äußerung „Was passt zu Sonnenaufgang/“ als möglichen *Sonnenaufgangsdarsteller*.

Zugleich wird der *Klangfundus* dadurch vorübergehend zum *Instrumentenfundus*, dass die Schüler*innen die auf dem Keyboard aufgelisteten Soundbezeichnungen berücksichtigen. Abena und ihre Mitschülerin Anna suchen teils gezielt nach als passend assoziierten Instrumentenklängen, wodurch die Sounds zu Stellvertretern der durch sie imitierten Instrumente werden. Die Berücksichtigung weiterer materieller Gegebenheiten des Keyboards führt somit zum Bedeutungswandel.

Abena So Gitarre ((unverständlich))\
 <<schaut auf die Soundbeschriftung des Keyboards> Ach so
 E-Gitarre\ Ich will 'ne normale Gitarre\

[...]

Anna Mach Geige\ Geige passt\

Bestätigung von Bedeutung: das Keyboard als *Klangerzeuger*

Trotz solch scheinbar sehr gezielter Versuche, einen passenden (Instrumenten-) Sound auszuwählen, erfolgt diese Auswahl schließlich als Letztes, nachdem alle Instrumente bereits ausgewählt wurden und die Gruppe sich zusammengefunden hat. Zuletzt erweist sich ein assoziativer Zugang der Gruppe zum Sound und dessen Klangcharakter, der in ein unspezifisches Verhältnis zur wiederholt thematisierten Programmatik „Sonnenaufgang“ gesetzt wird, als entscheidend für die Auswahl. Vor dessen Auswahl beschreibt Abena den im Anschluss gewählten Panflöten-Sound zunächst als „organmäßig“ und äußert die Assoziation „Das ist so Kirche“. Entscheidend für die Auswahl ist jedoch letztlich nicht diese Assoziation, sondern der (helle) Klangcharakter dieser Soundeinstellung, den Abena selbst als „hellen Ton“ bezeichnet und der von der Gruppe mit „das passt“ bestätigt wird. Dieser mit Kirche bzw. Orgel assoziierte Panflöten-Sound wird von der Gruppe schließlich unspezifisch als passend zur Vorgabe „Sonnenaufgang“ eingeordnet und ausgewählt. Das Keyboard bleibt somit (zunächst) vor allem ein *Klangerzeuger*.

5. Fazit und Ausblick

Vor einem komplexen Theoriehintergrund wurde mit der Analyse die Frage danach gestellt, wie Instrumente als spezifische Dinge des Musikunterrichts welche (wechselnden) Bedeutungen erlangen.

Die Frage nach dem ‚Wie‘ lässt sich auf Basis der Analyseergebnisse zunächst dahingehend beantworten, dass die grundsätzlich instabilen Bedeutungen der Instrumente durch ein Zusammenwirken situativer Kontexte und unterschiedlicher Konstellationen beteiligter Akteure zustande kommen. In der Analyse wurde dabei deutlich, dass die Bedeutung von Instrumenten als spezifische Dinge des Musikunterrichts in einem komplexen Zusammenspiel vor allem aus Gebrauchsweisen und sprachlichen Bezugnahmen entsteht und sich wandeln kann.

Besonders deutlich erkennbar wird dies am Beispiel des Keyboards, bei dem Gebrauchsweisen, teils in Kombination mit sprachlichen Bezugnahmen, bestimmen, wie das Instrument (situativ) genutzt werden kann oder soll. Die materiellen Gegebenheiten des Instruments können dabei in unterschiedlichem Ausmaß berücksichtigt werden, was jeweils einen Bedeutungswandel mit sich bringen kann. Es zeigt sich beispielsweise, dass ein allein an den Soundeinstellungen des Keyboards orientierter Gebrauch weitgehend auf die musikalische Dimension des Klanges ausgerichtet sein kann. Werden hingegen die Bezeichnungen der Sounds berücksichtigt, erfahren die Klänge eine Zuordnung und Beurteilung im Hinblick auf das durch sie Dargestellte. Die Tastatur des Keyboards stellt einen weiteren materiellen Bezugspunkt dar, der im vorliegenden Beispiel jedoch nicht in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt. Die Spielweise bzw. -technik als spezifische instrumentenbezogene Umgangsweise leistet dennoch einen Beitrag zur Bedeutungsentstehung, da sie deutlich erkennbar nicht an gängigen musikalischen Praktiken ausgerichtet ist und eher ‚nebenbei‘ stattfindet.

Die wechselnden Bedeutungen des Keyboards lassen klar erkennen, dass dasselbe Musikinstrument unterschiedliche Bedeutungen und damit auch unterschiedliche musikalische Funktionen entfalten kann. Wie sich einmal entstandene Bedeutungen in und auf Prozesse(n) des Musik-Erfindens auswirken, bleibt dabei eine offene Frage für weitere Forschungen.

In Bezug auf die Auswahl-situation zeigt sich, dass durch verschiedene Personen bzw. Personengruppen situativ ganz unterschiedliche normative Horizonte in Bezug auf die Wählbarkeit eines Instruments oder die Rolle der Aufgabenstellung in der Auswahl hergestellt bzw. angedeutete normative Ordnungen wieder variiert werden können. Hier deutet sich die Bedeutung von Kommunikation über Aufgabenstellungen und Auswahlprozesse an, um ggf. voneinander abweichende Sichtweisen aufeinander abzustimmen. Bezüglich der Auswahl-situation könnte eine mögliche weiterführende Frageperspektive zur vergleichenden Analyse ähnlich angelegter Situationen Wechselwirkungen zwischen (der Kommunikation über die) Aufgabenstellung, Auswahlkriterien und der Bedeutung von Instrumenten in den Blick nehmen.

Literatur

- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7>
- Fetzer, M. (2012). Lernen in einer Welt der Dinge. Methodologische Diskussion eines Objekt-integrierenden Ansatzes zur mikroethnografischen Unterrichtsanalyse. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 121–136). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0gp7.10>
- Freist, D. (2015). Diskurse – Körper – Artefakte. Historische Praxeologie in der Frühneuzeitforschung – eine Annäherung. In D. Freist (Hrsg.), *Diskurse – Körper – Artefakte: Historische Praxeologie in der Frühneuzeitforschung* (S. 9–13). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839425527>
- Gebauer, H. (2011). „Es sind Kamera-Themen.“. Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 2(2), 1–58. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1016927967/34> [01.05.2019].
- Geyer, H.-H. & Bertram, A. (2011). GELEITWORT – Musikerfinden! – Der Mensch als Ausgangspunkt aller Musik. In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 7–9). Regensburg: ConBrio.
- Godau, M. (2018). Wie kommen die Dinge in den Musikunterricht? Zur Materialität musikpädagogischer Praxis am Beispiel divergierender Orientierungen im Kontext unterrichtsbezogenen Handelns angehender Lehrkräfte. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 39 (S. 43–56). Münster: Waxmann.
- Hahn, H. P. (2015). Vom Eigensinn der Dinge – Einleitung. In H. P. Hahn (Hrsg.), *Vom Eigensinn der Dinge. Für eine neue Perspektive auf die Welt des Materiellen* (S. 9–56). Berlin: Neofelis Verlag.
- Heß, F. (2008). Nicht alles ist gleich gut!  sthetische Qualitätsansprüche von Kindern in Gestaltungsprozessen entwickeln. In T. Greuel & F. Heß (Hrsg.), *Musik erfinden. Beiträge zur Unterrichtsforschung*. Musik im Diskurs: Bd. 22 (S. 27–39). Aachen: Shaker.
- Kienlin, T. & Widura, A. (2014). Dinge als Zeichen. In S. Samida, M. Eggert & H. P. Hahn (Hrsg.), *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen* (S. 31–38). Stuttgart & Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Kranefeld, U. & Mause, A.-L. (2018). Anregung zur Exploration? Eine videobasierte Fallanalyse zur Lernbegleitung beim Musik Erfinden in der Gruppe. In J. Voit (Hrsg.), *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen*. Diskussion Musikpädagogik: Sonderheft 9 (S. 139–151). Hamburg: Junker-Verlag.
- Kranefeld, U., Naacke, S. & Heberle, K. (2013). Baukasten Instrumentenvermittlung. Wie Lehrende Musikinstrumente im Unterricht inszenieren. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 71–72). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kranefeld, U., Mause, A.-L. & Duve, J. (2019). Zur Materialität von Prozessen des Musikerfindens: Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge. In V. Weid-

- ner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 40. Münster: Waxmann.
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske & Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95191-5>
- Langer, A. (2013). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.) (S. 515–528). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Nimczik, O. (1997). Erfinden von Musik. In R. Schneider, R. Weber & S. Helms (Hrsg.), *Handbuch des Musikunterrichts, Band 2. Sekundarstufe II* (S. 169–188). Kassel: Bosse.
- Nohl, A. & Wulf, C. (2013). Die Materialität pädagogischer Prozesse zwischen Mensch und Ding. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0406-0>
- Rabenstein, K. (2018a). Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In A. Tervooren & R. Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung: Bd. 2 (S. 15–36). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8xnfwg.4>
- Rabenstein, K. (2018b). Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 319–348). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* 32(4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfs-oz-2003-0401>
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2013). Die Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 59(3), 291–307.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.5>
- Rose, N. & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Rekonstruktive Bildungsforschung: Bd. 13 (S. 159–176). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_11
- Röhl, T. (2013). *Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Qualitative Soziologie: Bd. 16. Stuttgart: Lucius & Lucius. <https://doi.org/10.1515/9783110507263>
- Stöger, C. (2006). Leistungsbeurteilung im Musikunterricht. *Afs-Magazin* 22, 4–9.
- Vedder, U. (2014). Sprache und Dinge. In S. Samida, M. Eggert & H.P. Hahn (Hrsg.), *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen* (S. 39–46). Stuttgart & Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Komponieren am Raster

Fallanalytische Perspektiven auf Prozesse des Musik-Erfindens mit digitalen Medien

1. Einleitung

Im Diskurs um Musik-Erfinden in der Schule nehmen auch digitale Lernsettings einen zunehmend prominenten Platz ein (Ahlers & Godau, 2019; Ahner, 2019; Breeze, 2009; Lyda, 2014). Diesen Lernsituationen wird aufgrund der Beteiligung digitaler Medien eine besondere Beschaffenheit zugeschrieben, etwa in Bezug auf die Motivation der Lernenden (Godau & Krebs, 2016) oder auf die Möglichkeiten zur Teilhabe auch von weniger musikkaffinen Schüler*innen (Philpott & Kubilius, 2015; Oberschmidt, 2019). Eine empirische Betrachtung der Interaktionsprozesse von Schüler*innen mit digitalen Medien stellt allerdings ein Desiderat dar: So sei ungeklärt, „wie sich musikbezogene Lernprozesse in Lernumgebungen mit digitalen Dingen bzw. im Kontext der Digitalisierung im Sinne einer aktiven Aneignung durch die Lernenden vollziehen“ (Ahner, 2019, S. 15). Diese Forschungslücke scheint verwunderlich, betrachtet man die zahlreich publizierten Unterrichtsentwürfe, Erfahrungsberichte und Forschungsprojekte, die sich im Bereich der Digitalisierung des Musikunterrichts finden lassen (Ahlers & Godau, 2019; Aigner, 2017; Enders, 2019). Gleichzeitig lässt sich auch beobachten, dass die für die Erforschung solcher Prozesse notwendigen methodischen Zugriffe für die Einbeziehung von Dingen mitunter noch kaum für die Musikpädagogik erschlossen wurden (Kranefeld, Mause & Duve, 2019). Speziell für eine empirisch fundierte Perspektive auf digitale Settings und die Beforschung der Rolle von digitalen Dingen erscheint dies jedoch bedeutsam, wenn man mit Belliger, Krieger, Herber und Waba (2013) davon ausgeht, dass diese Dinge „wichtige Handlungsträger [...] [sind], die maßgeblich beeinflussen, wann, wo und wie Wissen erworben, verfügbar gestellt und verarbeitet wird“ (S. 6).

Der vorliegende Artikel leistet einen Beitrag zur Bearbeitung dieser Desiderate, indem vorliegende Theorien zur Rolle der Dinge interaktionsanalytisch operationalisiert werden. Mithilfe des entstehenden methodischen Zugriffs wird im Rahmen einer Fallanalyse die fachspezifische Relevanz dieser theoretischen Wendung gezeigt. Als Material dient eine videografische Erhebung einer Schülergruppe, die mit Hilfe des Programms Magix Music Maker eine Komposition aus Samples und Loops am Laptop erstellten. Entlang der Frage, wie sich Interaktionsprozesse in diesen digitalen Lernsettings rekonstruieren lassen können, werden methodische und fachspezifische Ergebnisse miteinander verknüpft: Auf methodologischer Ebene wird gezeigt, dass digitale Dinge als Akteure in Erscheinung treten können, deren differenzierte Rekonstruktion für das Verständnis dieser Lernsettings elementar ist. Das Verständnis von spontan emergierenden Akteursnetzwerken (Fetzer, 2013; La-

tour, 2005) kann dabei für die Analyse fruchtbar gemacht werden. Dieser methodische Zugriff ermöglicht dabei explizit fachspezifische Erkenntnisse: So kann durch die Adaption der Theorie für die Interaktionsanalyse gezeigt werden, dass die für die Komposition verwendete Software durch ihre visuelle Darstellung (in diesem Fall das Taktraster) an entscheidenden Stellen Einfluss auf den Gestaltungsprozess der Gruppe nehmen kann.

2. Theoretischer Hintergrund

Unter dem Stichwort der Objektintegration (Fetzer, 2012) wird in der Unterrichtsforschung seit einiger Zeit versucht, die Perspektive auf die an Lernprozessen beteiligten Dinge zu eröffnen. Die Notwendigkeit eines solchen Ansatzes ist dabei auch in der ursprünglich auf menschliche Akteure ausgerichteten qualitativen Sozialforschung begründet, die aus der Denkrichtung des Symbolischen Interaktionismus erwachsen ist. Dort werden Dingen bewusst keine Bedeutungen zugewiesen, stattdessen heißt es, dass Bedeutung „im Prozess der Interaktion *zwischen Menschen*“ (Blumer, 1969, S. 79, Hervorhebung ergänzt) entstehe. Neuere Ansätze aus der Soziologie, wie etwa die Akteur-Netzwerk-Theorie (Latour, 2005) gehen stattdessen davon aus, dass alles, was eine Situation modifiziert, als Akteur verstanden werden muss und somit auch Gegenstände zu „full blown actors“ (ebd., S. 69) werden können, denen eine eigene Agency im Sinne einer „Wirk- und Handlungsmächtigkeit“ (Ahlers & Godau, 2019, S. 8) zugesprochen wird. Nach dem Verständnis Latours können Dinge in Verbindung mit menschlichen Akteuren Netzwerke bilden und sich so aktiv in Prozesse einbringen. Dieser Netzwerkgedanke ist zentral für das Verständnis von dinglichen Akteuren: In sogenannten „actor-entities“ (Latour, 2005, S. 12) bilden verschiedene einzelne Akteure sinnstiftende Entitäten, die durch ihr gemeinsam zu verstehendes Handeln an Interaktionsprozess und Bedeutungsaushandlung beteiligt sind.

Zentral für die Analyse von unterrichtlicher Interaktion ist dabei ebenjenes Verständnis von Netzwerken. Sichtbar werden diese Vernetzungen und Akteurseinheiten durch (andauernde) Interaktion: „Stretch any given inter-action [!] and, sure enough, it becomes an actor-network“ (Latour, 2005, S. 202). Entsprechend lässt sich eine Auseinandersetzung menschlicher Akteure mit an dem Prozess beteiligten Dingen als Bildung eines Netzwerks deuten. Allerdings wird an dieser Stelle auch auf eine mögliche Kurzlebigkeit solcher Netzwerke hingewiesen. Fetzer merkt an, dass speziell bei der Mitwirkung nichtmenschlicher Akteure solche Vernetzungen sehr schnell wieder aufgelöst werden können (Fetzer, 2013). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Mikroebene solcher Prozesse in den Blick zu nehmen, um derartige Phänomene erfassen zu können. Die mikroanalytische Rekonstruktion von Interaktionsprozessen ist fest in der erziehungswissenschaftlichen Videografie verankert (Dinkelaker & Herrle, 2009). Die kleinste Interaktionseinheit bildet dabei der ‚Turn‘, ein einzelner Gesprächszug eines Interaktanten (Krummheuer & Nau-

jok, 1999, S. 70). In der Turn-by-Turn-Analyse lassen sich die einzelnen Interaktionsabschnitte sequenziell, also in der Reihenfolge ihrer Emergenz, untersuchen, wobei Aktionen auch explizit nonverbaler Natur sein können. Fetzer betont dabei die Notwendigkeit, „Sprachzentriertheit aufzugeben“ (Fetzer, 2010, S. 268).¹ Bei der sequenziellen Turn-by-Turn-Analyse spielt außerdem die Betrachtung benachbarter Turns eine besondere Rolle: Unter dem Stichwort der „adjacency relationships“ (Sacks & Jefferson, 2006, S. 47) werden die Aktionen daraufhin untersucht, was ihnen im Interaktionsverlauf vorangegangen ist, und welche Lesarten sie für darauffolgende Turns zulassen. So lässt sich sukzessiv die Bedeutungsaushandlung im sozialen Prozess rekonstruieren. Dabei scheint „jede der menschlichen Aktivitäten, ob verbal oder non-verbal, [...] nur im Zusammenhang der jeweils aktuellen [Objekt-]konstellation interpretierbar“ (Fetzer, 2013, S. 127). Der Konstellationsbegriff zeigt sich hier anschlussfähig an die Akteur-Netzwerk-Theorie, die bereits (kurzlebige) Akteurszusammenschlüsse vorschlägt.² Mit dem Verständnis von Konstellationen ist außerdem ein zentraler Hinweis für eine analytische Operationalisierung des Netzwerkbegriffs geliefert. Die aktuelle Konstellation in der Gruppe (bspw. verschiedene Schüler*innen zueinander, zum Laptop, Maus, Kopfhörern und Peripherie) lässt sich dabei als Ausgangspunkt für die Rekonstruktion erkennen. Eine weitere methodische Konsequenz ist eine notwendigerweise erweiterte Transkription (Fetzer, 2012), aus der die aktuelle Konstellation oder Veränderungen derselben ersichtlich werden. Dieser Aspekt wird im Rahmen der nachfolgenden Fallanalyse thematisiert.

3. Methodisches Vorgehen und Operationalisierung

Um die theoretische Vorstellung von Netzwerken empirisch zu erfassen, muss eine Operationalisierung vorgenommen werden. Konkret lässt sich die vorgestellte Theorie für das vorliegende Material etwa wie folgt konkretisieren: Eine andauernde Interaktion zwischen menschlichen und dinglichen Akteuren lässt sich als Hinweis auf eine Vernetzung werten (etwa Zeigen auf den Bildschirm, verbale Referenz auf den Laptop, Bearbeitung der Komposition im Programm etc.). Ein besonderer Fokus liegt dabei auf Veränderungen der aktuellen Konstellation, etwa durch neue visuelle oder akustische Inputs (Abspielen der Komposition, Einfügen von Loops) oder überreichte Interfacegegenstände (Maus, Kopfhörer). Wird solch eine Veränderung verbal kommentiert oder wirkt sie sich auf den unmittelbaren Interaktionsprozess aus, kann dies als Hinweis auf eine Vernetzung verstanden werden. Die Dinge werden erst dann „zum aktiven Teilnehmer, sobald eine Vernetzung [...] mit an-

-
- 1 Dieser Hinweis erlangt auch vor dem Hintergrund der auffallend spracharmen Arbeit an digitalen Medien Bedeutsamkeit, die sich im erhobenen Material beobachten lässt. Prinzipiell ist bei der Arbeit an Laptops mit Kopfhörern eine eingeschränkte oder zumindest veränderte Kommunikation zwischen den Schüler*innen zu erkennen.
 - 2 Eine bewusste Erweiterung interaktionsanalytischer Methoden um nonverbale Handlungen zur Erschließung von dinglichen Akteuren wurde von uns bereits diskutiert (Kranefeld, Mause & Duve, 2019).

deren Akteuren stattfindet“ (Fetzer, 2013, S. 128).³ Dabei ist hervorzuheben, dass sich diese Vernetzungen auf verschiedenen Ebenen vollziehen können (im Sinne des Verständnisses von Konstellation), was in diesem multimedialen Setting besonders bedeutsam erscheint. So lassen sich möglicherweise nur die Software oder nur die Hardware, der Mauszeiger, die Maus oder einzelne Kästchen als Repräsentation eines einzelnen Loops als Ensembleteilnehmer einer Akteurseinheit verstehen. Notwendigerweise muss daher sehr feingliedrig in der Analyse zwischen einzelnen Dingen oder Teilen davon unterschieden werden, da ‚der Laptop‘ als Container für eine ganze Reihe denkbarer Akteure möglicherweise nicht ausreichend differenziert ist. Gemäß dem Turn-Verständnis der Sequenzanalyse ist besonders der Aspekt der Wechselseitigkeit zentral: Interaktionsteilnehmer*innen (menschlich oder nicht-menschlich) müssen sich gegenseitig beeinflussen und aufeinander beziehen, sodass insbesondere Szenen von Bedeutung sind, in denen auf Veränderungen der aktuellen Konstellation Bezug genommen wird oder Impulse zwischen Schüler*innen und Laptop hin und her wechseln. Dabei sind im Sinne der Akteur-Netzwerk-Theorie die am Prozess beteiligten nichtmenschlichen Akteure als gleichwertige Interaktionsteilnehmer anzusehen. Entsprechend können diesen in der Turn-by-Turn-Analyse auch eigene Turns zugewiesen werden. Dabei spielen besonders nonverbale Handlungen und deren Interpretation eine Rolle. Diese methodischen Überlegungen sollen allerdings nicht als technokratischer Selbstzweck, sondern zur Erschließung von fachspezifisch relevanten Ergebnissen dienen. Folglich orientieren sich die Fallauswahl und die analytische Perspektive besonders an der gestalterischen Aufgabe der Schülergruppe. Die Veränderung der Konstellation zielt vor diesem Hintergrund also speziell auf Änderungen, die an der Komposition vorgenommen werden, ebenso wie auf (musikalische) Fehlersuche und -korrektur oder Überarbeitungsschritte.

4. Fallanalyse

Die ausgewählte Szene wurde im Rahmen des Projekts „Digitale Dinge in Gruppenkompositionsprozessen“ erhoben. Es handelt sich dabei um ein Workshop-ähnliches Setting, in dem Schulklassen in einem Lehr-Lern-Labor an der TU Dortmund⁴ elektronische Popmusik aus Loops und Samples komponieren sollten. Die Schülergrup-

3 Dieses Verständnis von Teilnahme an Interaktionsprozessen ist dabei nach Fetzer anschlussfähig zu dem von Goffman vorgestellten „Participation Framework“ und dem Konzept des „ratified participants“ (Goffman, 1981, S. 131–132). Die Orientierung an dieser Theorie konnte bereits für die Berücksichtigung von analogen Dingen im Musikunterricht genutzt werden (Kranefeld, Mause & Duve, 2019).

4 Das Labprofil ist ein im Rahmen des QLB-Projekts „DoProfil“ eingerichtetes Lehr-Lern-Labor zur videografischen Erforschung inklusionsbezogener Lehrformate an der TU Dortmund (Fresen, Hußmann, Nührenböcker, Römer & Schmidt, 2018). DoProfil wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1630 gefördert.

pen (vornehmlich bildeten sich 3er- und 4er-Gruppen) hatten dabei einen Laptop mit Magix Music Maker sowie eigens dafür erstellte Loops und Samples zur Verfügung, um in einer Doppelstunde nach kurzer technischer Einführung ein eigenes Stück zu erarbeiten. Über einen Kopfhörerverteiler konnten alle Schüler*innen einen eigenen Kopfhörer an den Laptop anschließen. Die analysierte Interaktion zeigt eine Gruppe einer 10. Klasse (Gymnasium).

Vor der analytischen Auseinandersetzung soll die kurze Szene, die anhand der in Abschnitt 2 dargestellten Merkmale (Veränderung der Konstellation, verbales Kommentieren im Interaktionsverlauf, etc.) ausgewählt wurde, kurz umreißen beschrieben werden, um einen Nachvollzug zu ermöglichen. Es handelt sich, wie in Abb. 1 ersichtlich, um eine Dreiergruppe, die an ihrer Komposition arbeitet. Der Schüler an der Maus, Jonas⁵, in der Mitte des Bildes, tauscht sich in dem vorliegenden Interaktionsabschnitt mit dem Schüler links im Bild, Nico, aus. Der Schüler am unteren rechten Bildrand, Hendrik, verfolgt den Austausch passiv mit. Der Abschnitt beginnt damit, dass Jonas die Komposition abspielt, alle Schüler hören sich das bisherige Ergebnis an. Fokussiert man zunächst nur die verbalen Schüleräußerungen, entsteht das folgende Verbaltranskript:

Nico Da fehlt irgendwie was.

Jonas Genau. Ich hab das jetzt mal hier ... Ach, das ist aber auch verschoben, war-te.



Abb. 1: Screenshot der Gruppe

Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass eine reine Fokussierung auf die verbale Ebene nicht ausreicht, um die Szene zu erschließen. Nimmt man nun die nonverbale Ebene mit hinzu, wie sie sich auch durch Standbilder darstellen lässt, werden einige zentrale Aspekte deutlicher. Abb. 2 zeigt ein beispielhaftes Transkript, wie es auch zur Auswertung der Szene verwendet wurde.

5 Die Namen der Schüler wurden für diese Publikation anonymisiert.



31:21		<i>Jonas spielt die aktuelle Komposition ab</i>	
31:29	Nico	Da fehlt irgendwie was...	
31:31	Jonas	Genau...	<i>J. markiert mit dem Mauszeiger den Pluck-Loop</i>
31:35	Jonas	Ich hab das jetzt mal hier...	<i>J. zieht den Pluck-Loop an der markierten Stelle etwas länger</i>
31:37		<i>Jonas spielt die Komposition erneut ab</i>	
31:42	Jonas	Ach das ist aber auch verschoben, warte...	<i>Jonas lehnt sich nach vorn, näher an den Laptop</i> <i>Spielt die Komposition ab</i>
32:51		<i>Nico nimmt sich den Kopfhörer ab</i>	

Abb. 2: Transkript Standbilder

In einer eigenen Spalte werden nonverbale Handlungen dokumentiert, eine vierte Spalte ist für Standbilder vorgesehen. Hieraus lässt sich erkennen, dass Jonas etwas mit der Maus markiert und verändert. Es wird auch sichtbar, wer überhaupt auf den Bildschirm schaut und dass Nico gegen Ende der Interaktion seinen Kopfhörer abnimmt. Was genau Jonas am Laptop verändert, bleibt aber weiterhin nicht zu erkennen. Um diese Perspektive explizit in den Blick nehmen zu können, wurden Screenshots des aktiven Laptops in das Transkript eingefügt (vgl. Abb. 3 – Transkript mit Screenshots). Hier wird deutlich, dass Jonas im Laufe der Interaktion eine Korrektur vornimmt, indem er einen Loop zunächst markiert und dann verlängert.

Klassischerweise werden in einer turnbasierten Interaktionsanalyse Lesarten der einzelnen Turns gebildet, die jeweils vor dem Hintergrund der bisherigen Interaktion gedeutet werden (Krummheuer & Naujok, 1999). Der ausgewählte Interaktionsabschnitt beginnt mit dem Abspielen der aktuellen Komposition. Die laufende Musik kommentiert Nico mit der Äußerung „Da fehlt irgendwie was...“. Zu dieser Aussage lassen sich verschiedene Lesarten bilden: (1) Die Gruppe hat etwas vergessen. Im Arrangement „fehlen“ Loops oder Samples, die ‚eigentlich dazugehören‘, oder das Arrangement klingt unvollständig, es „fehlen“ Frequenzen oder Instrumente, die das Ganze ausgewogen und ‚vollständig‘ klingen ließen. (2) Der Gruppe ist ein Fehler unterlaufen, etwas wurde abgeschnitten, oder unvollständig eingefügt, und „fehlt“ daher. (3) Die Komposition wurde nicht vollständig abgespielt, und Nico ‚vermisst‘ etwas, was die Gruppe eigentlich erarbeitet hat.

Um bestimmte Lesarten zu plausibilisieren oder auch zu verwerfen, werden die sogenannten „adjacency relations“ (Sacks & Jefferson, 2006) in Betracht gezogen: Durch einen Abgleich mit den direkt angrenzenden Turns und die prozessuale Weiterverhandlung im Interaktionsverlauf wird versucht, die jeweiligen Deu-

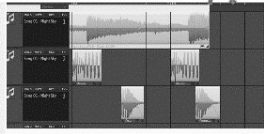
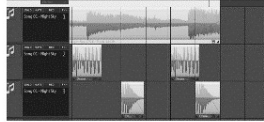
31:21		<i>Jonas spielt die aktuelle Komposition ab</i>	
31:29	Nico	Da fehlt irgendwie was...	
31:31	Jonas	Genau...	<i>J. markiert mit dem Mauszeiger den Pluck-Loop</i>
			
31:35	Jonas	Ich hab das jetzt mal hier...	<i>J. zieht den Pluck-Loop an der markierten Stelle etwas länger</i>
			
31:37		<i>Jonas spielt die Komposition erneut ab</i>	
31:42	Jonas	Ach das ist aber auch verschoben, warte...	<i>Jonas lehnt sich nach vorn, näher an den Laptop</i>
		<i>Spielt die Komposition ab</i>	
32:51		<i>Nico nimmt sich den Kopfhörer ab</i>	

Abb. 3: Transkript Screenshots

tungen der Beteiligten im Prozess zu rekonstruieren. An dieser Stelle wird erneut sichtbar, dass eine reine Fokussierung auf menschliche Akteure sowie auf deren Handlungen und Äußerungen in diesem Setting keinen Aufschluss über den Prozessverlauf gibt. Stattdessen wird experimentell dem Laptop ein Turn zugewiesen: Vor der Äußerung von Nico wird die aktuelle Komposition abgespielt, was einem Turn des Laptops entspräche, auf den diese sich also möglicherweise bezieht. In diesem Turn wird der Stand der Gruppenarbeit wiedergegeben. Die von der Gruppe erstellte rhythmische Begleitung (Kick und Snare, sichtbar in den Spuren 2 und 3 im Screenshot) ist dabei nicht synchron zu dem gleichzeitig erklingenden Synthesizer-Loop (in Spur 1), sodass diese beiden Klänge gegeneinander verschoben sind. Die resultierende Asynchronizität würde Lesart (2) insofern unterstützen, als dass sie von der Gruppe vermutlich als fehlerhaft wahrgenommen wird, ihr also beim Einfügen des Synth-Loops zur rhythmischen Begleitung ein Fehler unterlaufen ist. Lesart (1) wäre ebenfalls plausibel, da neben der Synthesizer-Spur, die einen hohen Plucksound wiedergibt, und der rudimentären Drumkit-Begleitung bisher keine anderen Instrumente eingefügt wurden (etwa Basssounds, Pads, weitere rhythmische Elemente o.ä.). Lesart (3) ist weniger plausibel, da die Komposition komplett von vorne bis hinten angehört wurde.

Der darauffolgende Turn geht von Jonas aus, der während des Abspielens durchgehend die Ansicht auf dem Laptop verfolgt hat (vgl. Abb. 4 – Blickrichtungen und Sitzpositionen). Um nachzuvollziehen, wie er Nicos Kommentar aufgefasst haben könnte und welchem Problem er sich mit seiner Veränderung der Komposition daraufhin gewidmet hat, ist erneut ein Blick auf den Laptop nötig. Wie in Abbildung 5 erkennbar, verlängert er den eingefügten Synthesizer-Loop etwas, sodass er a) mit dem im Programm dargestellten Raster (aktuell auf Viertelnoten eingestellt) und b) mit dem Snare-Sample in Spur 3 parallel abschließt. Diese Änderung bewirkt, dass der Synthesizer ein kleines bisschen (etwa die Dauer einer Achtelnote) länger aus-



Abb. 4: Standbild Blickrichtungen

klingt, ändert aber nichts an dessen Synchronizität oder Startposition (das Event als solches wurde dadurch nicht verschoben). Dies suggeriert eine bisher nicht berücksichtigte Lesart von Nicos Äußerung: „Da fehlt irgendwie was“ hat Jonas offenbar so verstanden, dass ein Loop nicht komplett erklingt, sondern abgeschnitten wurde, ihm gewissermaßen „etwas fehlt“. Die Betrachtung des Laptoturns eröffnet also an dieser Stelle eine vorher nicht zu erkennende Dimension der Interaktion. Außerdem wird eine Besonderheit des Komponierens am Laptop mit der Visualität der Software deutlich: Die Darstellung des Taktrasters suggeriert möglicherweise, dass eine „korrekte“ Komposition auch grafisch und geometrisch korrekt am Raster anliegen müsse. Die rhythmische Fokussierung auf Viertelnoten (wie sie das Raster in der aktuellen Einstellung zeigt) wirkt sich dabei auch direkt auf Jonas' Korrekturversuch aus. Die merkwürdig-fehlerhaft klingende Komposition führt er möglicherweise auf ein zu kurzes Sample zurück, was er auf der visuellen Ebene an der ungleichen Länge und dem Nicht-Passen zum Raster abliest. Interessanterweise ergibt sich diese Erkenntnis erst durch die Kombination der Darstellung innerhalb des Programms *in Verbindung mit* Nicos Äußerung. Dies könnte einen Hinweis auf eines der gesuchten Netzwerke darstellen: Jonas reagiert in diesem Fall nicht ausschließlich auf Nico und seine Äußerung, sondern auf die Verbindung aus Nico und der visuellen Ebene des Laptops. Entscheidend ist dabei die Bestimmung der Ebene, auf der sich das Netzwerk bildet: Nicos Kommentar geschieht vor dem Hintergrund des akustischen Inputs, während sich Jonas offenkundig auf der visuellen Ebene mit dem Laptop vernetzt hat. Diese unterschiedlichen Ebenen der Vernetzung haben zur Folge, dass die beiden Schüler zunächst verschiedene Ursachen hinter dem „Fehler“ ihres Arrangements vermuten, und wirken sich auch auf die anschließende Korrektur aus. Jonas spielt nach seiner Veränderung der Komposition diese noch einmal ab (und bemerkt erst dann, dass offenbar etwas anderes das Problem war: „Ach das ist

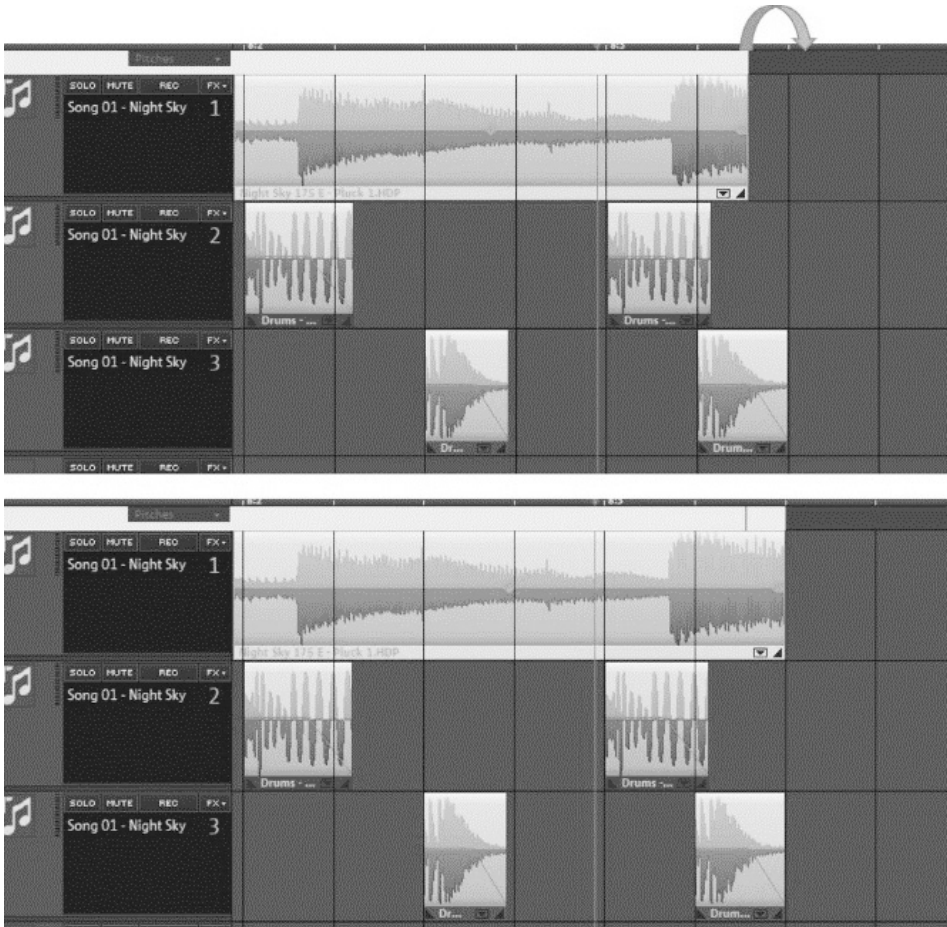


Abb. 5: Screenshot

aber auch verschoben“). Damit konzentriert er sich explizit auf den akustischen Input, nachdem er vorher eher auf der visuellen Ebene mit dem Laptop vernetzt war. Entgegengesetzt dazu lehnt sich Nico, der vorher nicht auf den Laptop geschaut und nur zugehört hat, vor, schaut auf den Bildschirm und nimmt sich dabei den Kopfhörer ab. Somit unterbricht er seine bisherige akustische Verbindung mit dem Laptop wortwörtlich und konzentriert sich auf die visuelle Darstellung des Arrangements, ohne vom abgespielten Klang abgelenkt zu werden. Die Überkreuzung der Netzwerkebenen scheint dabei ebenso bedeutsam wie die Möglichkeit eines bewussten Ausblendens einer Äußerung des Laptops.

5. Fazit und Ausblick

Auf methodischer Ebene zeigt sich, dass Netzwerke, wie sie die Akteur-Netzwerk-Theorie vorschlägt, durchaus empirisch rekonstruierbar sind. Die eingangs genannte Kurzlebigkeit der Netzwerke wird darüber hinaus in besonderem Maße deutlich: von Turn zu Turn muss die Verbindung von Dingen und Schüler*innen neu bewertet und rekonstruiert werden. Die beteiligten Akteure „schließen sich im einen Moment [...] zusammen, um im nächsten Augenblick ihre Verbindung wieder zu lösen und andere Vernetzungen einzugehen.“ (Fetzer, 2012, S. 9).⁶ Vor dem Hintergrund dieser flüchtigen Netzwerke erweist sich ein mikroanalytischer videografischer Zugriff, der eine wiederholbare Analyse erlaubt, als besonders geeignet, um diesen Phänomenen auf die Spur zu kommen. In einer Turn-by-Turn-Analyse lassen sich dem Laptop eigene Turns zuweisen, die für eine umfassende Rekonstruktion des Interaktionsprozesses entscheidend sind.

Durch diese Adaption des methodischen Instrumentariums der Interaktionsanalyse lassen sich Phänomene beschreiben, die für das Verständnis von digitalen Lernsettings und den sich in diesen Kontexten vollziehenden Interaktionsprozessen entscheidend sind. So zeigt sich, dass ein und dasselbe Ding auf verschiedenen Ebenen Netzwerke eingehen kann. Entsprechend ist der Laptop gleichzeitig konstituierend für verschiedene Netzwerke, die sich allerdings auf unterschiedlichen Ebenen verbunden haben. Speziell beim Laptop als multimediales Ding lassen sich hier die visuelle und die akustische Ebene analytisch voneinander differenzieren und in ihren spezifischen Einflüssen auf die Interaktion rekonstruieren. Es konnte gezeigt werden, dass kompositorische Missverständnisse zwischen Schüler*innen darauf zurückgeführt werden können, dass sie auf unterschiedlichen Ebenen mit dem Laptop vernetzt sind. Das Verständnis von Netzwerkebenen legt außerdem eine bedeutsame Erweiterung für den Diskurs um Dinge als Konstituenten von Akteurs-Netzwerken vor. Eine Vernetzung mit Dingen muss auch vor dem Hintergrund der jeweiligen Ebene beurteilt werden, anstatt insgesamt das komplette Ding als vernetzt anzusehen.

Die dezidierte Hinwendung zur dinglichen Ebene liefert außerdem fachspezifisch bedeutsame Erkenntnisse über die Beschaffenheit von Prozessen des Musikerfindens am Laptop. Ein Beispiel dafür ist etwa das Phänomen der Visualität und der Orientierung am Raster. Die Beschaffenheit des Dings wirkt sich dabei auf die Gruppenarbeit in entscheidenden Phasen (etwa der Fehlersuche oder der ästhetischen Entscheidungsfindung) aus.⁷ Die Vernetzung mit dem Laptop auf visueller

6 Rabenstein verweist vor dem Hintergrund dieser scheinbaren Instabilität der Netzwerkverbindungen darauf, dass der Begriff des Netzwerks „eine (zu) starke Metapher“ sei, und zu sehr suggeriere, „Dinge als stabile Einheiten zu setzen“ (Rabenstein, 2018, S. 23). Das Phänomen verschiedener, unabhängiger Ebenen im Falle des Laptops scheint diese Annahme zu unterstreichen.

7 Ahlers und Godau weisen auf die der Wahrnehmungspsychologie entstammende Konzeption von Affordanzen hin, die in diesem Verständnis „latente Handlungsangebote von Dingen“ (Ahlers & Godau, 2019, S. 7) sind. Die dort nicht als Akteure angesehenen Objekte erfordern dann eine „Anerkennung (*compliance*)“ dieser Affordanzen durch die menschlichen Subjekte.

Ebene macht diesen entsprechend zu einem aktiven Mitgestalter des Kompositionsprozesses. Dieser Akteur wird von den Schülern ebenso mit einbezogen (Vorlehnen, Anschauen des Bildschirms), wie ausgeblendet (Positionierung abseits des Laptops), wie es auch mit anderen Gruppenmitgliedern denkbar wäre. Im Falle der akustischen Ebene mit dem Phänomen des Unterbrechens der Erreichbarkeit (Ablegen der Kopfhörer), lässt sich sogar eine aktive Ausgrenzung eines dinglichen Akteurs beschreiben. Es scheint also, als hätten menschliche Akteure aktiv die Möglichkeit, sich den verschiedenen Ebenen des Laptops zu- oder abzuwenden, was entsprechend zur Folge hat, dass für die Turns des Laptops jeweils auch überprüft werden muss, welche Akteure für dessen Handlungen bzw. Äußerungen als Rezipienten überhaupt in Frage kommen. In der Rezipientenanalyse nach Krummheuer (2007) wird bereits nach der Erreichbarkeit einer Äußerung im Rahmen unterrichtlicher Interaktion gefragt. Eine Wendung dieser Methodik für die Analyse von (digitalen) Dingen erscheint als vielversprechende Perspektive, auch vor dem Hintergrund einer dinglichen *Agency*.

Der im Material beobachtbare Über-Kreuz-Tausch der Ebenen (Jonas beachtet zunächst eher die visuelle, dann bewusst die akustische Ebene, Nico anders herum) könnte darüber hinaus ein Hinweis auf eine intuitive Praktik (möglicherweise verbunden mit medialen Vorerfahrungen) sein. Durch Fokussierung der aktiven Ebene des anderen Schülers wird es möglich, dessen Perspektive einzunehmen, um den vorangegangenen Turn nachvollziehen zu können. In jedem Fall werden die unterschiedlichen Ebenen auch von den Schülern differenziert beachtet und adressiert.

Insgesamt lässt sich die fachdidaktische Relevanz der differenzierteren Betrachtung von digitalen Dingen in Interaktionsprozessen erkennen. Die vorliegende Fallanalyse zeigt dabei sowohl die Potenziale einer solchen Perspektive als auch mögliche Ergebnisebenen in Bezug auf die Frage nach der Rolle von digitalen Dingen in Prozessen des Musik-Erfindens. Eine systematische Hinwendung zu den konstatierten Desiderata innerhalb der Musikpädagogik (Ahlers & Godau, 2019; Ahner, 2019) ermöglicht hier einen Zugriff auf Mensch-Ding-Konstellationen und somit ein Verständnis von den Kompositionsprozessen mit digitalen Medien.

Literatur

- Ahlers, M. & Godau, M. (2019). Digitalisierung – Musik – Unterricht. Rahmen, Theorien und Projekte. *Diskussion Musikpädagogik*, (82), 4–9.
- Ahner, P. (2019). Individuelle Förderung, Dinge und Digitalisierung. Adaptivität und Passung in musikbezogenen Lernprozessen mit digitalen Dingen oder Herausforderung der individuellen Förderung in Musik-Ding-Mensch-Interaktionen mit Smartphones und Tablets im Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, (82), 10–16.
- Aigner, W. (2017). *Komponieren zwischen Schule und Social Web. Eine entwicklungsorientierte Studie*. Augsburg: Wißner.
- Belliger, A., Krieger, D., Herber, E. & Waba, S. (2013). Die Akteur-Netzwerk-Theorie. Eine Techniktheorie für das Lernen und Lehren mit Technologien. In S. Schön

- (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. [L3T]* (2. Aufl.) (S. 335–354). Berlin: epubli.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method* (4. Aufl.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Breeze, N. (2009). Learning design and proscription: how generative activity was promoted in music composing. *International Journal of Music Education*, 27(3), 204–219. <https://doi.org/10.1177/0255761409335953>
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7>
- Enders, B. (2019). Neue Formen des Komponierens und Musizierens in einer digitalen Musikwelt. *Diskussion Musikpädagogik*, (82), 17–21.
- Fetzer, M. (2010). Reassembling the Social Classroom. Mathematikunterricht in einer Welt der Dinge. In B. Brandt (Hrsg.), *Auf den Spuren Interpretativer Unterrichtsforschung in der Mathematikdidaktik. Götz Krummheuer zum 60. Geburtstag* (S. 267–290). Empirische Studien zur Didaktik der Mathematik: Bd. 5. Münster: Waxmann.
- Fetzer, M. (2012). Lernen in einer Welt der Dinge. Methodologische Diskussion eines Objekt-integrierenden Ansatzes zur mikroethnographischen Unterrichtsanalyse. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 121–135). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd f0gp7.10>
- Fetzer, M. (2013). Counting on Objects in Mathematical Learning Processes. Network Theory and Networking Theories. In B. Ubuz, C. Haser & M. A. Mariotti (Hrsg.), *Proceedings of the Eight Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (S. 2800–2809). Ankara (Turkey): Middle East Technical University.
- Fresen, C., Hußmann, S., Nührenbörger, M., Römer, S. & Schmidt, S. (2018). Das Labprofil – ein Labor für inklusionsorientierte Lehre und Entwicklungsforschung. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 195–206). Münster: Waxmann.
- Godau, M. & Krebs, M. (2016). *Studie: Besonderheiten musikalischer Praxen in Appmusik-AGs*. Verfügbar unter: <http://forschungsstelle.appmusik.de/studie-appmusik-besonderheiten/> [06.05.2020].
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Oxford: Blackwell.
- Kranefeld, U., Mause, A.-L. & Duve, J. (2019). Zur Materialität von Prozessen des Musikerfindens: Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 40. Münster: Waxmann.
- Krummheuer, G. (2007). Kooperatives Lernen im Mathematikunterricht der Grundschule. Kooperatives Lernen und selbstständiges Arbeiten von Schülern. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 61–87). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90418-4_4
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Qualitative Sozialforschung: Bd. 7. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95191-5>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to Actor-Network-Theory*. Clarendon lectures in management studies. Oxford: Oxford Univ. Press.

- Lyda, R. (2014). *A Comparison of Music Compositional Process and Product of Two Groups of Secondary Students: Using Only Acoustic Instruments Versus Using Acoustic Instruments and iPads*. Auburn: Auburn University Libraries.
- Oberschmidt, J. (2019). Digitalisierung. Der Weg in eine Lebenswelt 4.0. In D. Barth, G. Biegholdt, O. Nimczik, J. Oberschmidt & M. Pabst-Krueger (Hrsg.), *Musikunterricht 4. Bildung, Musik, Kultur – Am Puls der Zeit*. Kassel und Mainz: Bundesverband Musikunterricht.
- Philpott, C. & Kubilius, J. (2015). Social Justice in the English-Secondary Music Classroom. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodfort (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (S. 426–445). New York: Oxford Univ. Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.60>
- Rabenstein, K. (2018). Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In A. Tervooren & R. Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung: Bd. 2 (S. 15–36). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8xnfwg.4>
- Sacks, H. & Jefferson, G. (2006). *Lectures on conversation* (5. Aufl.). Malden Mass.: Blackwell.

Software

Magix Music Maker [Computer Software]. (2019). Bezogen von <http://www.magix.com>

„Dann spiele ich lieber was, was es schon gibt.“

Fallanalytische Betrachtungen von Schülervorstellungen zum Komponieren

1. Einleitung

In fachdidaktischen Diskursen vor allem innerhalb der naturwissenschaftlichen Unterrichtsforschung besteht weitgehende Übereinstimmung darüber, dass der Kenntnis und der Berücksichtigung von Schülervorstellungen eine hohe Relevanz für gelingendes Lernen zukommt (z.B. Duit, 1997, S. 234). Es wird konstatiert, dass Schüler*innen nicht als „unbeschriebene Blätter“ (Duit, 1997, S. 9) in den Unterricht kommen, sondern bereits „in vielfältigen Alltagserfahrungen tief verankerte Vorstellungen, Phantasien und [...] Einstellungen“ entwickelt haben, die das Lernen beeinflussen und die es zu berücksichtigen gilt (ebd.). Schülervorstellungen werden demnach verstanden als „gedankliches Konglomerat“, welches mit den im Unterricht behandelten Inhalten und Themen korrespondiert und sich aus „Erfahrungen, Wahrnehmungen, Kenntnissen, Einstellungen, Interessen [und] Wertungen“ (Adamia, 2008, S. 19) zusammensetzt.

Die Quellen von Schülervorstellungen werden als „äußerst vielschichtig“ charakterisiert (Schubert, 2013, S. 5). In der Geographiedidaktik ist in Bezug auf das Thema Wüste beispielsweise davon auszugehen, dass persönliche Reiseerfahrungen als Einflussfaktoren „für den Großteil der Schülerschaft eher unwahrscheinlich“ sind (Schubert, 2013, S. 6). Stattdessen konnten mediale Zugänge wie (Fernseh-)Filme und Sachbücher als maßgebliche Herkunftsbereiche der Vorstellungen über Wüsten rekonstruiert werden (Adamia, 2008, S. 182).

Im Vergleich zu anderen Schulfächern besteht eine musikunterrichtliche Besonderheit im außerschulischen aktiven Umgang der Schüler*innen mit dem Lerngegenstand und der damit verbundenen identitätsrelevanten Bedeutung von Musik. Dass Kinder und Jugendliche dadurch einen „musikbezogenen Erfahrungsschatz“ in den Unterricht mit einbringen, wird laut Schütz (1997) auch charakterisiert als das „seltene Glück“ (S. 4) der Musiklehrenden. Innerhalb der Fachdidaktik Musik stellt sich somit die Frage, welchen Einfluss die direkten und unmittelbaren Erfahrungen der Schüler*innen durch den als bedeutsam und identitätsstiftend beschriebenen Umgang mit Musik auf die entwickelten Vorstellungen auch im Vergleich zu anderen Fachdidaktiken haben.

Ausgehend von diesen Annahmen werden im vorliegenden Beitrag daher zunächst grundlegende Überlegungen zur Relevanz von Schülervorstellungen aus musikpädagogischer Perspektive angestellt.

2. Zur Relevanz von Schülervorstellungen aus musikpädagogischer Perspektive

Es kann davon ausgegangen werden, dass bei Schüler*innen „durch die Konfrontation mit einem Lerngegenstand eine Vielzahl an Gedächtnisinhalten aktiviert werden“ (Born & Gebhard, 2005, S. 262) und dass dieser somit neben einer objektiven immer auch eine subjektive Bedeutung für die Einzelnen erhält (Hennings & Mielke, 2005, S. 239). Schülervorstellungen können aus alltäglichen Sinneserfahrungen, aus wiederkehrenden Handlungen, aus der Alltagssprache, aus den Massenmedien, aber auch aus Büchern, Gesprächen und dem vorangegangenen Unterricht stammen (Duit, 1992, S. 47) und unterliegen „aufgrund ihrer Selbstverständlichkeit innerhalb einer Kommunikationsgemeinschaft keinen intensiven verbalen Austausch- oder Aushandlungsprozessen“ (Born, 2007, S. 58). Während sich die dargestellte Relevanz, die der Berücksichtigung von Schülervorstellungen zugeschrieben wird, in den Naturwissenschaften in einer großen Anzahl an empirischen Studien widerspiegelt, zum Beispiel in 1343 Studien allein im Fach Biologie (Duit, 2009), stellt die Erforschung von Vorstellungen in der Fachdidaktik Musik weitgehend ein Desiderat dar. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass eine musikunterrichtliche Spezifik in dem „enorm identitätsrelevante[n] Sujet Musik“ (Honnens, 2017, S. 12), mit dem sich Lernende wie Lehrende „teilweise existenziell identifizieren“ (ebd.), besteht. Ausgehend von der Annahme, dass „Unterrichtsgegenstände vor allem von der lebensweltlichen Perspektive der Lernenden, also von ihren bis dahin entwickelten Vorstellungen zum Gegenstand bestimmt werden“ (Drieling, 2015, S. 7), dürfte somit die Kenntnis von Schülervorstellungen gerade im Fach Musik eine bedeutsame Rolle spielen. Trotz der großen Bedeutung, die dem außerschulischen Umgang mit Musik als einer fachdidaktischen Besonderheit beigemessen wird, ist aber laut Schütz (1997) davon auszugehen, dass es sich hierbei weniger um „allumfassende“ (S. 4) Erfahrungen handelt als vielmehr um „einen relativ engen Ausschnitt musikbezogener Ausdrucksformen“ (ebd.) wie die der Rock-/Popmusik. Von Bedeutung sein könnten in diesem Zusammenhang etwa ein informelles Wissen in Bezug auf populäre Musik, die Praxis eines angeleiteten Instrumentalspiels, aber auch die Veränderungen von ästhetischen musikalischen Wirklichkeiten durch den Prozess der Digitalisierung (Ahner, 2018, S. 293f). So wird von Jugendlichen vielfach genutzten Medien wie Youtube oder Spotify (mpfs, 2016, S. 23) die Fähigkeit zugesprochen, „zu beeinflussen oder zu bestimmen, was Musik ist, [und] als was und wie sie erlebt und verstanden wird“ (Richter, 2015, S. 639). Da Faktoren wie Vorwissen, Vorstellungen und Denkmuster die Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen beeinflussen, stellt sich somit die Frage, welche konkreten Vorstellungen Schüler*innen bereits vor dem Unterricht in Bezug auf Musik entwickelt haben.

Wirft man einen Blick auf die gegenwärtige Forschungslandschaft der Musikpädagogik, so ist zu beobachten, dass das Komponieren in schulischen Kontexten in aktuellen fachwissenschaftlichen Diskussionen einen hohen Stellenwert einnimmt (z. B. Grow, 2018, S. 13; Schlothfeld, 2018, S. 326). Sachsse (2020, i. d. Band) spricht

im Zuge des zunehmenden Interesses an Kompositionsprozessen im Musikunterricht in seinem einleitenden Artikel im vorliegenden Band gar von einem aktuellen „musikpädagogischen ‚Trend‘“ (S. 11). Ausgehend von der Annahme, dass der Umgang mit dem Lerngegenstand durch die Schülervorstellungen beeinflusst wird, kann in diesem Zusammenhang vorausgesetzt werden, dass sich auch musikalische Gestaltungsprozesse der Kinder und Jugendlichen an vorhandenen Vorstellungen orientieren. Die Wirksamkeit von Schülervorstellungen ist somit insbesondere auch für den Teilbereich der Musikproduktion zu vermuten und deren Erforschung kann als bedeutsam und relevant angesehen werden. Der Fragestellung, welche konkreten kompositionsbezogenen Vorstellungen Schüler*innen in den Unterricht einbringen, soll im Folgenden daher im Rahmen eines Fallbeispiels nachgegangen werden.

3. Vorstellungen einer Schülerin in Bezug auf Komponieren

Die vorliegende Fallanalyse versteht sich als Beitrag zur Erforschung von Schülervorstellungen im Rahmen qualitativer Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik und ist Teil einer größer angelegten Interviewstudie, deren Ergebnisse für eine „musikpädagogische Komponierprozess-Forschung“ (Kranefeld, 2008a, S. 54) von Belang sein können.

3.1 Kontextinformationen zum Fallbeispiel

Das zentrale Erkenntnisinteresse der Interviewstudie richtet sich auf die Frage, welche Schülervorstellungen zum Komponieren rekonstruiert werden können. Um einen Anknüpfungspunkt an das Thema Komponieren zu ermöglichen, erfolgten die Befragungen der Schüler*innen der Stufen 10 bis 13 stets unmittelbar im Anschluss an eine Unterrichtsstunde, in der die Jugendlichen einen Gruppenkompositionsprozess durchgeführt hatten. Im Sinne einer phasendynamischen Kombination (Krusse, 2015, S. 149) wurden leitfadengestützte Interviews mit einem offenen narrativen Einstieg erhoben. Die ausgewählten, textgenerierenden Fragen knüpften in den leitfadengestützten Phasen der Interviews jeweils zunächst an die konkreten Erfahrungen der Schüler*innen aus ihrer Lebenswelt sowie aus der vorangegangenen Stunde an. Ergänzt wurden diese dann durch „weiche Fragen“ (ebd., S. 218), die über das Erlebte hinausgehend eine übergreifendere Ebene ansteuerten. Die Auswertung der vorliegenden Interviewtranskripte erfolgt in einer Forschungshaltung der Reflexiven Grounded Theory (Breuer, Muckel & Dieris, 2018) und orientiert sich an den entsprechenden Schritten des Forschungsablaufs der Methodologie (S. 137–139).

Der Arbeitsauftrag in der Unterrichtseinheit, in deren Anschluss das für die Fallanalyse ausgewählte Interview mit einer Schülerin erfolgte, wurde mündlich erteilt. Er sah vor, dass die Schüler*innen der Jahrgangsstufe 10 in Gruppen zu dritt bzw. zu fünf drei Abschnitte auf den allen Anwesenden zur Verfügung stehenden

Tablets komponieren sollten. Für die Länge der einzelnen Abschnitte waren 10–15 Sekunden gefordert, einer der Abschnitte sollte eine „gruselige“, ein weiterer eine „idyllische“ und ein dritter eine frei wählbare Stimmung illustrieren.

Aus den Aussagen der Schülerin lässt sich schließen, dass diese Aufgabenstellung an einen ähnlichen Arbeitsauftrag erinnert, der einige Wochen zuvor im Rahmen der Erarbeitung des Themas ‚Tonleitern‘ gestellt wurde. Hier ging es darum, zunächst die Stimmungen, die mit unterschiedlichen Tonarten assoziiert werden können, zu beschreiben, um dann eine Tonart auszuwählen und mit den durch die ausgesuchte Tonart vorgegebenen Tönen eine Melodie zu komponieren. Diese Aufgabe erfolgte in Einzelarbeit und war die erste erinnerbare schulische Kompositionserfahrung der Schülerin: *„und dann hab ich da das erste Mal in der Schule komponiert“*.

Inwiefern es sich tatsächlich um den ersten Arbeitsauftrag aus dem Bereich der Musikproduktion handelte (*„Also wir haben nie in der Unterstufe oder der Mittelstufe irgendwie komponiert“*) ist nicht mit Sicherheit zu ermitteln. Vorstellbar ist auch, dass solcherlei Aufgaben in Vergessenheit geraten sind oder nicht als Kompositionsaufgaben wahrgenommen wurden.

3.2 Die Vorstellungen der Schülerin zum Komponieren

Wie bereits angemerkt, ist davon auszugehen, dass vielfältige Alltagserfahrungen sowie ein außerschulisch erworbener „musikbezogene[r] Erfahrungsschatz“ (Schütz, 1997, S. 4) großen Einfluss auf die Vorstellungen von Schüler*innen haben. So berichtet die befragte Schülerin auf die Frage, wann sie das erste Mal in ihrem Leben Musik erfunden habe, dass dies im Rahmen ihres Querflötenunterrichts geschehen sei.

S *Also ich hab, hab in der zweiten Klasse angefangen, ähm Querflöte zu spielen und da haben wir halt am Anfang erst mal Noten gelernt und so und irgendwann haben wir uns dann selber einfache Melodien zu Hause überlegen sollen, und das fand ich immer sehr schwer also ich kam nie auf eigene Melodien im- irgendwie wenn ich angefangen hab, dann bin ich immer so in bekannte so verfallen, die ich schon kannte, aber so keine Ahnung, dann mit 7 oder 8 oder so hab ich dann so angefangen so Minimelodien sag ich mal zu machen, weil meine Lehrerin mir das gesagt hat.*

Bemerkenswert an dieser Aussage ist, dass von *„Minimelodien machen“* die Rede ist, was darauf hindeuten könnte, dass dem entstandenen Ergebnis seitens der Schülerin zum einen keine wichtige Bedeutung beigemessen wird und zum anderen eine gewisse Bescheidenheit durch die Verkleinerung in der Vorsilbe *„Mini-“* zum Aus-

druck kommt. Es fällt ebenfalls auf, dass die Schülerin nicht die Begriffe ‚komponieren‘ oder ‚Musik-Erfinden‘ aufgreift, die in der an sie gerichteten Frage benutzt wurden, sondern mit dem Begriff „*machen*“ antwortet. Auch diese Ausdrucksweise kann in dem Zusammenhang als Abschwächung bzw. Verkleinerung verstanden werden, da „*Minimelodien*“ womöglich nicht komponiert, sondern ‚nur gemacht‘ werden. Da sich die Befragte in dem gesamten Interview in Bezug auf musikalische Fachsprache durchaus eloquent auszudrücken vermag,¹ könnte die Verwendung des Begriffs ‚machen‘ insofern als Hinweis für eine möglicherweise eher defizitäre Wahrnehmung der damaligen Gestaltungsprodukte interpretiert werden. Eine alternative und ebenfalls denkbare Lesart basiert auf der Annahme, dass der Begriff ‚machen‘ als Beschreibung der Tätigkeit des Komponierens in der populären Musik mitunter Verwendung findet und der Schülerin unter Umständen aus diesem Kontext vertrauter und geläufiger sein könnte als der des Komponierens. Es ist durchaus verbreitet, dass in unterschiedlichen Musikstilen der Begriff ‚komponieren‘ durch alternative Termini ersetzt wird; so wird im Jazz beispielsweise eher von Arrangieren oder in der Popmusik von Songwriting gesprochen (Schlothfeldt, 2018, S. 329).

Interessant ist, dass der Begriff ‚komponieren‘ zwar im Sprachgebrauch der Schülerin Verwendung findet, allerdings vorwiegend im Hinblick auf die Bearbeitung von Aufgaben, die von außen an sie gerichtet werden. So berichtet sie in Bezug auf den schulischen Kontext: *„Wir haben zum Beispiel Melodien eben in diesen Tonleitern komponieren sollen“*. Spricht die Schülerin hingegen von ihrem eigenen tatsächlichen Tun, verwendet sie vor allem das Wort ‚machen‘: *„und dann hab ich so die Melodie noch weiter gemacht“*.

Die Schülerin nennt weiterhin als Ausgangspunkt für die entstandenen Melodien den durch ihre Lehrerin erfolgten Auftrag. Der Erfindungsprozess geschah demnach als Bearbeitung einer an sie gerichteten Aufgabe, nicht aber aus dem eigenen Bedürfnis heraus, gestalterisch tätig zu werden. Dies kommt an anderer Stelle des Interviews auch in folgender Aussage zum Ausdruck: *„Wenn ich jetzt einfach zu Hause bin, dann komme ich jetzt nicht unbedingt auf die Idee was zu komponieren, dann spiele ich lieber was, was es schon gibt“*.

Hinzu kommt, dass Komponieren offensichtlich als etwas sehr Komplexes wahrgenommen wird, was nicht nur die Aussage aus dem oben ausgewählten Transkriptausschnitt zeigt *„das fand ich immer sehr schwer“*, sondern auch an weiteren Stellen des Interviews angesprochen wird: *„halt zu schreiben und dann äh das find ich da, da hab ich so das erste Mal bemerkt wie kompliziert so ne Melodie sein kann“*.

Es fällt darüber hinaus auf, dass die Schülerin, als sie nach besonderen Situationen in ihrem Leben, die mit dem Komponieren in Verbindung stehen, gefragt wird, von einem Kinderopernbesuch berichtet. Auch wenn dieses Opernerlebnis sie nicht inspiriert hat, selber zu komponieren (*„ich hab jetzt nicht gedacht: ‚Boah ich will auch unbedingt komponieren‘“*), so hat es ebenfalls dazu geführt, dass sie Komponieren als eine sehr komplexe Tätigkeit erkannt hat: *„Da hat’s, hab ich quasi so das ers-*

1 Das zeigen Aussagen wie: *„Wir haben uns ja Anfang des Jahres Tonleitern angeguckt mit den Halb- und Ganztonschritten“* oder *„Ich hab glaub ich ein Stück in c-Moll gemacht.“*

te Mal gemerkt wie kompliziert so was einfach sein kann, so was Ganzes zu komponieren“. Die Schülerin beschreibt somit auf die Frage nach besonderen Situationen keine persönliche Kompositionserfahrung, sondern eine Außensicht auf das Komponieren mit einer gewissen Distanz und dem erneuten Hinweis, dass sie Musik-Erfinden als komplizierte Herausforderung wahrnimmt: *„Weil ich halt selbst nicht so gut darin bin auf eigene Melodien zu kommen“.* Die auf einer Rezeptionssituation basierenden Erfahrungen werden demnach als Vergleichsfolie hinzugezogen, was die Zurückhaltung in Bezug auf die Einschätzung ihrer eigenen kompositorischen Qualitäten erklären könnte.

Aus den beschriebenen Erkenntnissen lassen sich mit Blick auf die angestrebte Rekonstruktion der Vorstellungen der Schülerin verschiedene Schlüsse ziehen. Die eher defizitäre Einschätzung der eigenen *„Minimelodien“*, die Vermeidung des Begriffs ‚Komponieren‘, wenn es um das eigene Tun geht, sowie die Aussagen, dass Musik-Erfinden etwas sehr Komplexes ist, könnten darauf hinweisen, dass in den Vorstellungen der Schülerin das Komponieren mit einer Meisterschaft verknüpft wird, die außerhalb ihres eigenen Fähigkeitsbereichs liegt. Für Laien scheint diese als kompliziert wahrgenommene Tätigkeit offenbar nicht unmittelbar zugänglich und umsetzbar zu sein.

Laut Schecker, Wilhelm, Hopf und Duit (2018) ist davon auszugehen, dass im Schülerdenken zum gleichen Sachverhalt unterschiedliche Vorstellungen nebeneinander und parallel koexistieren können (S. 10) und es vom Anwendungskontext abhängt, welche der latenten Dispositionen aktiviert werden (ebd.). Entsprechend scheint es über die oben skizzierte Vorstellung von Kompositionsprozessen als Meisterschaft hinaus auch bei der befragten Schülerin weitere Vorstellungen zum Komponieren zu geben.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Aussagen der Jugendlichen bezüglich der Auseinandersetzung mit den beiden von ihr genannten produktionsorientierten Aufgabenstellungen im Musikunterricht.

Zwar weisen die beiden beschriebenen Arbeitsaufträge Ähnlichkeiten auf, unterscheiden sich aber in der Umsetzung vor allem durch die gewählte Sozialform. Während die tonartenbezogenen Melodien der beschriebenen früheren Aufgabe in Einzelarbeit erfunden wurden, erfolgte das Komponieren der drei verschiedenen Stimmungen im Rahmen der nun aktuellen Aufgabenstellung in Gruppenarbeit. In der Antwort der Interviewpartnerin auf die Frage, ob sie gerne häufiger solche Gruppenkompositionsaufgaben im Musikunterricht bearbeiten würde, zeigt sich, dass vor allem die durch die Lehrkraft vorgegebene Sozialform in den Augen der Schüler*innen relevant ist.

S *Also ich mach das gerne alleine muss ich sagen, ich hab dann gern meine Kopfhörer an, mach das wie ich mir denke, nehme das auf, spiel da drüber oder so, aber ähm es ist gut das mal in Gruppen zu machen, weil sonst bleibt man immer so in seiner*

Schiene, äh ist sehr ähnlich Melodien, ähnliche Abläufe, ähnliche Rhythmen und ähm eben weil ich halt sehr- nicht so-, sag ich mal, einfach so- auf ganz neue Sachen komme und dadurch ähm (.). In den Gruppen ist es nochmal anders, weil man dann anders spielt, neue neue Ideen hat, neue Abfolgen hat- Also ich finde es gut, <<lachend> obwohl ich das auch wirklich gerne alleine mache.>

Bemerkenswert an dieser Antwort ist, dass die Schülerin auf zwei sehr unterschiedlichen Ebenen argumentiert, nämlich zum einen auf einer Ebene, auf der das Komponieren in Einzelarbeit als persönlich bevorzugte Arbeitsweise beschrieben wird und zum anderen auf einer Ebene, die sich explizit auf den Gruppenkompositionsprozess im schulischen Kontext bezieht. Zunächst wird eine klare Präferenz zugunsten der kompositorischen Einzelarbeit geäußert: *„Also ich mach das gerne allein, muss ich sagen“*. Im Anschluss daran formuliert die Schülerin ein routiniertes, aus ihrer Handlungspraxis hervorgehendes Konzept, indem sie ihr kompositorisches Vorgehen im Rahmen einer Einzelarbeit beschreibt *„ich hab dann gern meine Kopfhörer an, mach das, wie ich mir denke, nehme das auf, spiel da drüber oder so“*. Die Antwort der Schülerin endet schließlich mit der erneuten Versicherung *„obwohl ich das auch wirklich gerne alleine mache“*. Dies bildet zusammen mit dem Anfang der Aussage eine Rahmung. Es fällt auf, dass zwischen diesen beiden rahmenden und inhaltlich identischen Aussagen Begründungen genannt werden, warum es *„gut“* ist, *„das mal in Gruppen zu machen“*: *„Weil sonst bleibt man immer so in seiner Schiene“* beispielsweise oder *„In den Gruppen ist es noch mal anders, weil man dann anders spielt, neue neue Ideen hat, neue Abfolgen hat“*. Eine mögliche Deutung dieser Aufzählung von Vorteilen und Argumenten, die dafürsprechen, eine Kompositionsaufgabe in Gruppenarbeit umzusetzen, ist zum einen, dass sich die Schülerin möglicherweise gedanklich in die Lehrperson versetzt und aus deren Perspektive die Situation eines gegenseitigen Bereicherns der Gruppenmitglieder pädagogisch bewertet. Zum anderen zeigt sich hier, dass die Vorstellungen der Jugendlichen zum Komponieren den Anspruch auf Originalität zu beinhalten scheinen. Diese Annahme wird auch durch Aussagen wie die folgenden gestützt: *„ich kam nie auf eigene Melodien im- irgendwie wenn ich angefangen hab, dann bin ich immer so in bekannte so verfallen“* oder *„wie man darauf kommt, so eine ganz neue Melodie, die es noch nicht gibt, einfach zu schreiben“*.

Nach Auffassung der Schülerin ist diese Erfordernis durch gemeinsames Tun leichter erfüllbar, *„weil man dann anders spielt, neue neue Ideen hat, neue Abfolgen hat“* und *„weil ich halt (...) nicht so- (...) einfach so- auf ganz neue Sachen komme“*.

Zu vermuten ist, dass eine Komposition in der Vorstellung der Schülerin aber nicht nur etwas Neues beinhalten, sondern darüber hinaus auch noch abwechslungsreich sein sollte. So wird es als nachteilig beschrieben, im Kompositionsprozess nur bei seinen eigenen wiederkehrenden Ideen bleiben zu können. Um Varianz zu gewährleisten, wird die Gruppenarbeit ebenfalls als präferierte Arbeitsform be-

nannt, „weil sonst bleibt man immer so in seiner Schiene, äh ist sehr ähnlich Melodien, ähnliche Abläufe, ähnliche Rhythmen“.

An dieser Aussage fällt im Unterschied zu weiten Teilen des Transkriptausschnitts zudem auf, dass der Redefluss zögerlicher und die Syntax weniger eloquent erscheinen. Dies setzt sich im weiteren Verlauf des Satzes fort: „ähm eben weil ich halt sehr- nicht so-, sag ich mal, einfach so- auf ganz neue Sachen komme und dadurch ähm-“. Eine mögliche Lesart für diese Auffälligkeit ist die Annahme, dass die Schülerin es als unangenehm empfinden könnte, über die im Vergleich zu ihrem Anspruch an Originalität und Varianz als defizitär empfundenen eigenen kompositorischen Fähigkeiten zu sprechen.

Diese Annahme wird dadurch unterstrichen, dass der Begriff des Komponierens von der interviewten Jugendlichen durchgängig durch das eher diffuse Wort „das“ ersetzt wird, wenn sie über ihren Kompositionsprozess in Einzelarbeit spricht. Zudem verwendet sie – wie bereits an anderer Stelle beschrieben – in diesem Zusammenhang wieder mehrfach den Ausdruck ‚machen‘: „Also ich mach das gerne alleine“ oder „mach das wie ich mir denke“. Es kann angenommen werden, dass dies durch eine gewisse Ehrfurcht vor einer Vergleichsfolie zu erklären ist, vor deren Hintergrund die eigenen Produkte als minderwertig erscheinen.

Diese von der Schülerin formulierten Ansprüche an ein Kompositionsprodukt scheinen nicht aus der vom Lehrer gestellten Aufgabenstellung für die Gruppenarbeit zu erwachsen. So wurde in den Arbeitsaufträgen (vgl. Kapitel 3.1) an die Jugendlichen weder gefordert, etwas Neues zu erschaffen, noch wurde explizit erwartet, dass die Ergebnisse in sich abwechslungsreich sein sollen. Es ist deshalb anzunehmen, dass die Schülerin bei ihren Vorstellungen, Komponieren sei ein anspruchsvoller Prozess, in dessen Zuge etwas Eigenes, Neues und Abwechslungsreiches entstehen müsse, offenbar auf bereits vorhandene Einstellungen, Erfahrungen oder Kenntnisse zurückgreift. Es stellt sich daher die Frage, inwiefern dies ein Hinweis darauf sein könnte, dass im Denken der Jugendlichen bereits „tief verankerte Vorstellungen“ (Duit, 1993, S. 7) zum Komponieren existieren, die in der konkreten Interviewsituation aktualisiert werden.

Innerhalb der Forschung zu Schülervorstellungen wird von verschiedenen Graden der Verankerung von Vorstellungen ausgegangen. So unterscheiden Niedderer und Schecker (1992) zwischen „current constructions“ und „deep structures“ (S. 80). Während man unter current constructions „kurzlebige, aktuelle Konstruktionen in konkreten Situationen“ (Schubert, 2013, S. 6) versteht, werden deep structures als stabil und beständig charakterisiert. In der Tiefenstruktur verankerte Vorstellungen sind des Weiteren dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht nur sehr resistent gegenüber Veränderungen sind, sondern auch weltweit starke Ähnlichkeiten aufweisen, und dass ein großer Teil von Schülerhandlungen und -aussagen auf eine überschaubare Anzahl an typischen Vorstellungen zurückgeführt werden kann (Niedderer & Schecker, 1992, S. 80).

Laut Schecker und Duit (2018) hängen Tiefenstruktur und die auch als „Oberflächenstruktur“ (S. 10) bezeichneten current constructions insofern zusammen,

als dass die „Tiefenstruktur [...] die für die Beschreibung bestimmter Sachverhalte als Vorverständnis relevanten Dispositionen“ (S. 10) enthält. Von Seiten der Schüler*innen werden somit zu einem Thema gehörende Aspekte aus der Tiefenstruktur aktiviert, „um eine aktuelle Beschreibung oder Erklärung des Sachverhalts zu konstruieren“ (ebd.). Diese bilden dann die Oberflächenstruktur. Current constructions sind somit „rückführbar auf fest verankerte Vorstellungen“ (Schubert, 2013, S. 6).

Rekurrieren aktuelle Konstruktionen hingegen nicht auf tief verankerte Vorstellungen, sprechen Niedderer und Schecker (1992) von einer „ad-hoc-idea“ (S. 86). Möller (1999) bezeichnet diese Art der Vorstellungen als „Verlegenheitskonstruktionen“ (S. 140), die „bedingt durch Besonderheiten der Erhebungssituation“ (ebd.) erst spontan während der Befragung konstruiert werden. Dies kann vor allem der Fall sein, „wenn Schülerinnen und Schüler mit einem Phänomen konfrontiert werden, mit dem sie noch nicht vertraut sind und zu dem sie deshalb auch noch keine speziellen Vorstellungen entwickelt haben“ (Häußler, Bündler, Duit, Gräber & Mayer, 1998, S. 177).

Die von Günther (2010) aufgeworfene Vermutung, Kinder und Jugendliche hätten eine „oft nur [...] sehr vage Vorstellung von der Tätigkeit von KomponistInnen“ (S. 13) legt nahe, dass das Komponieren eher als „Fernthema“ (Schubert 2013, S. 7) eingestuft werden kann. In diesem Fall wäre davon auszugehen, dass Schüler*innen zu diesem Thema vor allem ad-hoc-Ideen konstruieren. Entgegen dieser Annahme könnte es sich im Fall der hier rekonstruierten und dargestellten Schülervorstellungen jedoch weniger um Verlegenheitskonstruktionen, als vielmehr um current constructions handeln, die auf tiefer und außerhalb der konkreten Situation liegende Vorstellungen zurückgreifen.

So kann vermutet werden, dass bei den Konstruktionen der Schülerin in Bezug auf Komplexität und Qualität von Kompositionen auf Elemente einer Tiefenstruktur zurückgegriffen wird, welche das Komponieren mit einer Meisterschaft in Verbindung bringt, die nicht unmittelbar in ihrem Fähigkeitsbereich zu liegen scheint. Das Gleiche gilt für die herausgearbeiteten möglichen Vorstellungen zu Originalität und Variantenreichtum. Inwiefern es sich in diesen Fällen um tiefere, häufig anzutreffende Verankerungen im Sinne von deep structures handelt, kann jedoch gemäß der Definition in einer einzelnen Fallanalyse nicht abschließend geklärt werden und wird daher erst im Rahmen der weiteren Auswertung der Interviews zu ergründen sein.

Inwiefern außerschulische biographische Erfahrungen wie der Querflötenunterricht oder der beschriebene Opernbesuch Quellen für die rekonstruierten Vorstellungen der Interviewpartnerin sein könnten, kann vermutet, aber nicht eindeutig bestimmt werden. Beachtenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Schülerin im gesamten Interview ausschließlich von Melodien, nicht aber von Werken, Stücken, Liedern oder Ähnlichem spricht. Dies geschieht sowohl in der Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Komponieren für den Querflötenunterricht („*hab ich dann so angefangen so Minimeldodien (...) zu machen*“) als auch im Rahmen der

Schilderung des Kinderopernbesuchs („und da waren halt so ganz ungewöhnliche Melodien (...), Melodien die so anders waren“). Auch in Bezug auf die Bearbeitung der Aufgabenstellung, in der es darum ging, drei unterschiedliche Stimmungen zu verklanglichen, wählt die Schülerin den Begriff ‚Melodie‘: „also wir haben die Aufgabe bekommen 3 Melodien (...) zu komponieren“ oder „wir haben zwei von den drei Melodien geschafft“. Hier liegt es nahe, die übergreifende Verwendung dieses Begriffs mit den außerschulischen Erfahrungen der Jugendlichen mit der Querflöte als Melodieinstrument in Verbindung zu setzen.

Versteht man diese übergreifende Wortwahl darüber hinaus als Hinweis darauf, dass die Schülerin unter Komponieren in erster Linie das Erfinden von Melodien versteht, so kann auch in diesem Fall angenommen werden, dass es sich um eine *current construction* handelt, die auf Vorerfahrungen beruht. Inwiefern diese *current construction* aber lediglich auf ein Element der Tiefenstruktur rekurriert oder ob sie vielmehr bereits als *deep structure* bezeichnet werden könnte, ist ebenfalls nicht abschließend zu klären. Auch Niedderer und Schecker (1992) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass eine eindeutige Abgrenzung von *current constructions* und *deep structures* in vielen Fällen kaum möglich ist (S. 84). Die Frage, ob Schüler*innen generell oder zumindest solche mit Vorerfahrungen an Melodieinstrumenten beim Komponieren zunächst an das Erfinden von Melodien denken, müsste mit den Ergebnissen weiterer Interviews abgeglichen werden.

Während das vorliegende Fallbeispiel zeigt, dass der außerschulische Instrumentalunterricht ein individueller Einflussfaktor sein könnte, ist davon auszugehen, dass Schülervorstellungen darüber hinaus auch von gesellschaftlich und kulturell verbreiteten Anschauungen geprägt werden. So konstatiert Popp (2001), dass „unser Bild von der Wüste (und speziell der Wüste Sahara) [...] in wesentlicher Weise beeinflusst [ist] durch die Berichte der Forschungsreisenden des 19. Jahrhunderts“ (S. 4). In diesem Sinne lässt sich auch die rekonstruierte Vorstellung der interviewten Schülerin zum Komponieren als eine Art komplexer Meisterschaft durchaus als gesellschaftliche Perspektive bezeichnen, die historisch begründet werden kann. Da sich im Rahmen der Fallanalyse diese Charakteristik als relevant erwiesen hat, soll sie im Folgenden nun näher betrachtet werden.

4. Komponieren als Meisterschaft

Vermutet werden kann, dass die gesellschaftliche Perspektive auf das Komponieren vor allem durch die Annahme bestimmt wird, diese Tätigkeit sei einer künstlerischen Elite vorbehalten. Musikwerken aus der europäischen Kunstmusik, insbesondere im Hinblick auf das „Genie-Narrativ des 18. Jahrhunderts“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 12), wird der Status unerreichbarer Meisterschaft zugesprochen. Auch scheinen die „Heroen-Musikgeschichtsschreibung“ (Schüler, 1998, S. 8) sowie die Genieverehrung des 19. Jahrhunderts noch immer nachzuwirken. Die wesentlich an dieser Musikauffassung orientierte Perspektive, dass ein schöpferisches Ge-

nie auf unerklärbare Weise herausragende Meisterwerke hervorbringe (Bullerjahn, 2004, S. 125), dürfte somit nach wie vor zum großen Teil auch die heutige Sichtweise bestimmen und könnte die Vorstellungen der Schüler*innen in einer Weise, wie es auch die vorliegende Fallanalyse nahelegt, beeinflussen. Ausgehend von einem solchen Verständnis von Komposition, das auf Ehrfurcht vor den künstlerischen Schaffensprozessen der ‚Meister‘ basiert, ist es nicht verwunderlich, dass sich „Berührungängste“ feststellen lassen, „die Werke der musikalischen ‚Genies‘ und die der unerfahrenen musikalischen Laien mit dem gleichen Wort zu erfassen“ (Wieneke, 2016, S. 80). In einigen musikpädagogischen Veröffentlichungen wird der Begriff ‚Komponieren‘ vermieden, unter anderem um das elementare Komponieren von Schüler*innen mit geringen Voraussetzungen von der professionellen Tätigkeit der Komponist*innen zu unterscheiden (Schlothfeldt, 2018, S. 329) und eben jene Engführungen auf die europäische Kunstmusik zu umgehen. Stattdessen werden Begriffe wie „Musikalische Produktion“ (Wallbaum, 2000, S. 9; Zill, 2016), „Gestaltungsarbeit“ (Nimczik, 1991, S. V) „musikalische Gestaltungen“ (Schneider, 2012, S. 27) oder „Musik-Erfinden“ (z. B. Handschick, 2015, S. 180; Kranefeld, 2008a; Reiting, 2008) bevorzugt. Auch wenn die Bezeichnung ‚Musik-Erfinden‘ verstanden als „konzeptionelles Dach“ (Kramer, 1997, S. 339) kompositorischer wie improvisatorischer Praxis, als „glückliche Fügung der neueren Didaktik“ (ebd.) präsentiert wird, ist fraglich, ob nicht dadurch der gestaltenden Arbeit von Schüler*innen „von vorneherein der Status des Komponierens [und] den Ergebnissen der Status von Kompositionen“ (Schlothfeldt, 2009, S. 35) abgesprochen wird. Somit käme es zu einer latenten Fortführung des Opus-Denkens und damit zu einer Abwertung der Schülerprodukte. Dabei wäre es auch von Interesse zu hinterfragen, inwiefern Begrifflichkeiten, die darauf abzielen, dass Schülerkompositionen nicht im „qualifizierenden Vergleich zu den Arbeiten professioneller Komponisten stehen sollen“ (Nimczik, 1991, S. 18), dazu beitragen, dass Schüler*innen ihre eigenen Musikproduktionen als minderwertig betrachten. Es stellt sich demnach auch die Frage, inwiefern Vorstellungen zum Komponieren, die auf dem vermuteten gesellschaftlich tief verankerten Genie-Denken (Günther, 2010, S. 11) beruhen, eine Identifikation mit dem eigenen künstlerischen Schaffen von vornherein erschweren.

Eine Distanz sowie eine eher defizitorientierte Wahrnehmung der eigenen Produkte zeigt sich auch im vorliegenden Fallbeispiel. Inwiefern der Einfluss dieses Genie-Denkens auch in anderen Interviews rekonstruiert werden kann und ob es sich unter Umständen um übergreifende Vorstellungen zum Komponieren im Sinne von deep structures handelt, muss vertiefend im Rahmen der weiteren Auswertung der Interviews geklärt werden.

5. Fazit und Ausblick

Laut Monetha (2009) „wirken Schülervorstellungen wie ein Informationsfilter“ (S. 31), das heißt Schüler*innen können nur das wahrnehmen, was ihren Vorstellungen entspricht (ebd.). Dies könnte im Zusammenhang mit Kompositionsaufgaben zum Beispiel bedeuten, dass insbesondere die Vorstellung vom Komponieren als Meisterschaft Schüler*innen hemmen und daran hindern könnte, sich mit Selbstvertrauen, Motivation und Experimentierfreude auf Kompositionsaufgaben einzulassen und ihren eigenen Produkten einen entsprechenden Wert beizumessen. Auch Vorstellungen, die wie in diesem Fall den Anspruch beinhalten, Kompositionen müssten originell und abwechslungsreich sein, erschweren möglicherweise den Musik-Erfindungsprozess für die Jugendlichen, könnten doch bekannte Melodien oder Stücke etwa als Fundgrube dienen, verfremdet oder kombiniert werden. Dass es sich bei der Nutzung vorhandener musikalischer Versatzstücke auch durchaus um eine „Variante einer altersspezifischen Gruppenkompositionsstrategie“ (Kranefeld, 2008b, S. 157) handelt, konnte Kranefeld durch die empirische Rekonstruktion eines Gruppenkompositionsprozesses belegen. In dem als „musikalische Bricolage“ (ebd.) bezeichneten Vorgehen stellen „[i]ntertextuelle Verweise als *blitzartige Einblendungen kulturelle[r] Ressourcen* [...] ein wichtiges Merkmal dar“ (ebd.).

Die ebenfalls rekonstruierte Vorstellung vom Komponieren als Erfinden von Melodien könnte darüber hinaus dazu führen, dass der Handlungsspielraum unnötig eingeschränkt wird. Zurückblickend auf die im Rahmen der Fallanalyse vorliegende Aufgabenstellung, bei der drei Abschnitte in verschiedenen Stimmungen komponiert werden sollten, wäre es hier durchaus denkbar gewesen, mit unterschiedlichen, Atmosphäre erzeugenden Klängen und nicht zwangsläufig mit Melodien zu arbeiten.

Die Beschäftigung mit Schülervorstellungen zieht immer auch die Frage nach sich, wie „solche Vorstellungen im Unterricht angemessen berücksichtigt werden können“ (Monetha, 2009, S. 29). So beschreiben auch Schecker et al. (2018) das Vertrautmachen „mit den in der Lerngruppe zu erwartenden Schülervorstellungen“ als „zentrale[s] Element der Unterrichtsplanung“ (S. 4), denn nur dann kann es gelingen, „zwischen den fachlichen Inhalten eines Unterrichts und der Subjektivität der Lernenden Bedeutungsbezüge herzustellen“ (Born & Gebhard, 2005, S. 257). Dies würde vermutlich bedingen, dass sich letztlich auch die Lehrenden zunächst ihrer eigenen Vorstellungen zum Komponieren bewusst werden, denn „[w]enn sich Studierende und angehende Lehrkräfte mit Schülervorstellungen befassen, stellen sie immer wieder fest, dass manche Vorstellung dem eigenen intuitiven Denken gar nicht so fern steht“ (Schecker et al., 2018), S. VI). Die grundlegende Erforschung der Schülervorstellungen zum Komponieren und entsprechende Überlegungen, wie diese bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden können, könnte vor diesem Hintergrund als wesentliche Voraussetzung einer nach Vandré und Lang (2011) noch ausstehenden „Didaktik der Kompositionslehre“ betrachtet werden.

Literatur

- Adamia, M. (2008). *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen. Eine explorative Studie in Klassen des 1., 3., 5. und 7. Schuljahres im Kanton Bern*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/989758885/34> [24.03.2019].
- Ahner, P. (2018). Mediatisierung, Lebenswelt und Musikunterricht. In J.-P. Koch, C. Rora & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikkulturen und Lebenswelt*. Musikpädagogik im Diskurs: Bd. 3 (S. 293–310). Aachen: Shaker.
- Born, B. (2007). *Lernen mit Alltagsphantasien. Zur expliziten Reflexion impliziter Vorstellungen im Biologieunterricht*. Wiesbaden: VS.
- Born, B. & Gebhard, U. (2005). Intuitive Vorstellungen und explizite Reflexion – Zur Bedeutung von Alltagsphantasien bei Lernprozessen zur Bioethik. In B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 255–271). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80754-0_14
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2018). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>
- Bullerjahn, C. (2004). Der Mythos um das kreative Genie: Einfall und schöpferischer Drang. In C. Bullerjahn & W. Löffler (Hrsg.), *Musikermymen – Alltagstheorien, Legenden* (S. 125–161). Hildesheim: Olms.
- Drieling, K. (2015). *Schülervorstellungen über Boden und Bodengefährdung – Ein Beitrag zur geographiedidaktischen Rekonstruktion*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Duit, R. (1992). Forschungen zur Bedeutung vorunterrichtlicher Vorstellungen für das Erlernen der Naturwissenschaften. In K. Riquarts, W. Dierks, R. Duit, G. Eulefeld, H. Haft & H. Stork (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland: Bd. IV* (S. 47–84). Kiel: IPN Leibniz-Institut.
- Duit, R. (1993). Alltagsvorstellungen berücksichtigen. In R. Müller, R. Wodzinski & M. Hopf (Hrsg.), *Schülervorstellungen in der Physik. Festschrift für Hartmut Wiesner* (S. 3–7). Köln: Aulis Verlag Deubner.
- Duit, R. (1997). Alltagsvorstellungen und Konzeptwechsel im naturwissenschaftlichen Unterricht. In W. Köhnlein, B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hrsg.), *Kinder auf dem Weg zum Verstehen der Welt* (S. 233–246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Duit, R. (2009). *Bibliography – STCSE. Students' and Teachers' Conceptions and Science Education*. Verfügbar unter: <http://archiv.ipn.uni-kiel.de/stcse/> [18.03.2019].
- Grow, J. (2018). *Komponieren im Musikunterricht der Grundschule*. Münster: LIT.
- Günther, F. (2010). Happy birthday, Chopin! Von Notensetzern, Songwritern, komponierenden Damen und Genies. *Musik & Bildung* 41(4), 11–14.
- Handschick, M. (2015). Musik erfinden: Experimentieren, Improvisieren und Komponieren. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 180–199). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Häußler, P., Bündler, W., Duit, R., Gräber, W. & Mayer, J. (1998). *Naturwissenschaftsdidaktische Forschung: Perspektiven für die Unterrichtspraxis*. Kiel: IPN.
- Hennings, M. & Mielke, R. (2005). Intuitive Vorstellungen und explizite Reflexion – Bewusste und unbewusste Prozesse des Denkens. In B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 239–254). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80754-0_13

- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung: eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Kramer, W. (1997). Musik erfinden. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Handbuch des Musikunterrichts. Band 2 Sekundarstufe I* (S. 335–363). Kassel: Gustav Bosse.
- Kranefeld, U. (2008a). „Ja, wie kann denn etwas Gott Ähnliches klingen?“ – Musik erfinden zu Bildern im Musikunterricht. Eine Fallstudie. In T. Greuel & F. Heß (Hrsg.), *Musik erfinden – Beiträge zur Unterrichtsforschung* (S. 54–75). Aachen: Shaker.
- Kranefeld, U. (2008b). Musikalische Bricolage als Kompositionsstrategie. In B. Clausen (Hrsg.), *Schnittstellen. Musik und Kunst vermittelt. Festschrift für Klaus-Ove Kahrmann* (S. 147–161). Aachen: Shaker.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Möller, K. (1999). Konstruktivistisch orientierte Lehr-Lernprozessforschung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich des Sachunterrichts. In W. Köhnlein (Hrsg.), *Velperspektivisches Denken im Sachunterricht*. Reihe: Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts: Bd. 3 (S. 125–191). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Monetha, S. (2009). *Alltagsphantasien, Motivation und Lernleistung*. Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjxsx>
- MPFS (Hrsg.) (2016). JIM-Studie 2016 (Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest). Jugend, Information, (Multi-)Media. *Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest*. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf [10.05.2019].
- Niedderer, H. & Schecker, H. (1992). Towards an explicit description of cognitive systems for research in physics learning. In R. Duit, F. M. Goldberg & H. Niedderer (Hrsg.), *Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies; proceedings of an international workshop* (S. 74–98). Kiel: IPN.
- Nimczik, O. (1991). *Spielräume im Musikunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Popp, H. (2001). Die Wahrnehmung der Sahara. Stereotype über eine Wüstenregion und ihre touristische Vermarktung. *Praxis Geographie* 31(7–8), 4–9.
- Reitinger, R. (2008). *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*. Regensburg: ConBrio.
- Richter, C. (2015). Was machen die Medien aus oder mit der Musik? In A. Bense, M. Giesecking, B. Müßgens & B. Enders (Hrsg.), *Musik im Spektrum technologischer Entwicklungen und Neuer Medien. Festschrift für Bernd Enders* (S. 633–641). Beiträge zur Medienästhetik der Musik: Bd. 15. Osnabrück: Electronic Publishing.
- Sachsse, M. (2020). Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs. Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Schecker, H. & Duit, R. (2018). Schülervorstellungen und Physiklernen. In H. Schecker, T. Wilhelm, M. Hopf & R. Duit (Hrsg.), *Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-57270-2>
- Schecker, H., Wilhelm, T., Hopf, M. & Duit, R. (2018). *Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-57270-2>
- Schlothfeldt, M. (2009). *Komponieren im Unterricht*. Folkwang Studien: Bd. 9. Hildesheim: Georg Olms.

- Schlothfeldt, M. (2018). Komposition als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 326–333). Münster: Waxmann.
- Schneider, H. (Hrsg.) (2012). *Neue Musik vermitteln. Ästhetische und methodische Fragestellungen*. Hildesheim: Olms.
- Schüler, N. (Hrsg.) (1998). *Zu Problemen der „Heroen“ – und der „Genie“-Musikgeschichtsschreibung*. Hamburg: von Bockel.
- Schütz, V. (1997). Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil 2: Perspektiven eines brauchbaren Musikunterrichts. *AFS-Magazin* (3), 3–10.
- Schubert, J. C. (2013). Schülervorstellungen zur Desertifikation. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie zu vorunterrichtlichen Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern der 7. Klasse. *Geographie und ihre Didaktik* 41(4), 173–196.
- Vandré, P. & Lang, B. (Hrsg.) (2011). *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung*. Regensburg: ConBrio.
- Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft: Bd. 27. Kassel: Bosse.
- Wieneke, J. (2016). *Zeitgenössische Musik vermitteln in Kompositionsprojekten an Schulen*. Hildesheim: Olms.
- Zembylas, T. & Niederauer, M. (2016). *Praktiken des Komponierens. Soziologische, wissenschaftstheoretische und musikwissenschaftliche Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13508-9>
- Zill, E. (2016). *Den eigenen Ohren folgen: Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte*. Münster: LIT.

Das Portfolio als Instrument musikpädagogischer Unterrichtsforschung

Eine methodenkritische Exploration anhand von Fallanalysen aus der Unterrichtsreihe „Komponieren mit virtuellen Doppelgänger*innen“

1. Einleitung

Die Prozesse, die Schüler*innen beim Komponieren in kooperativen Lernsituationen durchlaufen, sind äußerst komplex, individuell verschieden und für Außenstehende nicht ohne Weiteres nachvollziehbar. Eine Betrachtung der entstandenen Produkte allein lässt in der Regel keine Rückschlüsse darauf zu, wie intersubjektive Aushandlungsprozesse verlaufen sind und welche Faktoren die Entscheidungsfindung beeinflusst haben. Vertiefte Einblicke in diese Prozesse sind jedoch sowohl aus didaktischer als auch aus wissenschaftlicher Perspektive von großer Bedeutung, da sie eine zentrale Voraussetzung für eine angemessene Lernbegleitung und Bewertung durch die Lehrkraft einerseits und für die forschungsbasierte Entwicklung von Unterrichts- und Fortbildungskonzepten andererseits darstellen. Stellte Kranefeld noch 2008 fest, dass der „genaue Weg der Schülerinnen und Schüler zum musikalischen Produkt [...] der Beobachtung in vielen Aspekten relativ unzugänglich und [...] auch im Rahmen interpretativer musikpädagogischer Unterrichtsforschung kaum exploriert“ (S. 77) sei, so lässt sich heute aufgrund der wachsenden Zahl an Forschungsprojekten (ModusM, KoMuF, LinKo u. a.¹) konstatieren, dass das Interesse an der Erforschung von Gruppenkompositionsprozessen im Musikunterricht in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum deutlich zugenommen hat. Inzwischen liegen erste empirische Forschungsergebnisse vor, die etwa Erkenntnisse zu den Produktionsprozessen beim Komponieren zu Bildern (Kranefeld, 2008) und in Anlehnung an ein musikalisches Referenzwerk (Voit, 2018) liefern sowie zu spezifischen Aspekten wie etwa zur Lernbegleitung beim Musik-Erfinden in der Gruppe (Kranefeld & Mause, 2018), zu Entscheidungsprozessen in Gruppenkompositionen (Buchborn, Theisohn & Treß, 2019) und zu Lernendeninteraktionen in vokalen Gruppenimprovisationen (ebd.). Bei der Mehrzahl der aktuellen Untersuchungen handelt es sich um videografische Studien, die mittels Videos und Transkripten das Unterrichtsgeschehen zu rekonstruieren versuchen. Die Vorteile videobasierter Er-

1 ModusM: Musikunterricht im Modus des Musik Erfindens (Technische Universität Dortmund, Universität Bielefeld, Musikhochschule Lübeck, Hochschule für Musik Freiburg); KoMuF: Kooperative MusiklehrerInnenbildung, Teilprojekt 2: Musizieren, Improvisieren und Musik erfinden im Musikunterricht (Hochschule für Musik, Pädagogische Hochschule und Albert-Ludwigs-Universität Freiburg); LinKo: Lernbegleitung in Gruppenkompositionsprozessen (TU Dortmund).

hebungsmethoden liegen auf der Hand, so erlauben sie Einblicke in authentische musikpädagogische Praxis und können dabei auch „außer- und vorsprachliche“ (Gebauer, 2011, S. 19) Komponenten zugänglich machen. Zudem kann – im Gegensatz zu Formen der teilnehmenden Beobachtung – „das entstehende Datenmaterial wiederholt und gegebenenfalls auch in Sekundäranalysen mit veränderter Fragestellung und neuer Auswertungsstrategie analysiert werden“ (Kranefeld, 2017, S. 27).

Die Rekonstruktion der Akteursperspektiven (insbesondere von Schüler*innen) auf Prozesse des Musik-Erfindens stellt hingegen noch weitgehend ein Desiderat dar. Hier könnte eine besondere – bislang weitgehend ungenutzte – Chance des Portfolios als Instrument musikpädagogischer Unterrichtsforschung liegen, da Akteursperspektiven videographisch kaum erschlossen werden können. Portfolios hingegen können „direkt dokumentieren, wie Lernende mit einem Lernangebot umgehen, und damit einen vertieften Einblick in die Denkvoraussetzungen, Konzepte und Fähigkeiten bieten, die beim Zustandekommen einer Schülerarbeit eine Rolle spielen“ (Keller & König, 2017, S. 20). Darüber hinaus könnte das triangulierende Hinzuziehen expliziter Schüleräußerungen, wie sie in Portfolios vorliegen, in videographischen Studien in manchen Fällen sinnvoll sein, um das Geschehen in ‚unübersichtlichen‘ Unterrichtssituationen besser interpretieren zu können. So ist es in Gruppenkompositionsprozessen nicht unüblich, dass Schüler*innen gleichzeitig sprechen, während des Sprechens musizieren und ihre Position im Raum wechseln. Zudem arbeiten häufig mehrere Kleingruppen gleichzeitig in einem Raum, so dass keine akustische Trennung zwischen den einzelnen Gruppen möglich ist. Der Versuch, alle Aspekte der verbalen und nonverbalen Kommunikation in einem solchen Setting zu videographieren und zu transkribieren, stellt Forscher*innen vor eine große Herausforderung. Dies gilt insbesondere für Fälle, die sich durch die „Dominanz der korporierten und musikalischen Interaktionsebene“ (Theisohn, Buchborn, Treß & Völker, 2020, S. 147) auszeichnen, in denen also ein wesentlicher Teil der Aushandlungsprozesse auf einer nonverbalen Ebene erfolgt. Eine Rekonstruktion solcher Prozesse ist zwar unter Umständen möglich – so weisen etwa Buchborn et al. (2019) auf das Potential der dokumentarischen Videointerpretation für die Erforschung von Interaktionspraktiken hin, die sich „zu großen Teilen auf nichtsprachlicher, körperlich-performativer Ebene abspielen“ (S. 75) –, macht jedoch äußerst aufwändige Transkriptions- und Auswertungsverfahren nötig.

Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse einer explorativen Studie zusammengefasst, in der das erkenntnisgenerierende Potential von Portfolios für die Erforschung von Gruppenkompositionsprozessen ausgelotet wurde. Dabei wurde untersucht, wie Schüler*innen ihre geplante Komposition während des Arbeitsprozesses beschreiben und welche Rückschlüsse sich daraus auf die kompositorischen Entscheidungen, den Arbeitsprozess und auf die zugrundeliegenden Strategien ziehen lassen.

2. Das Portfolio als Forschungsinstrument

2.1 Stand der Forschung

Während das Portfolio als Instrument zur Begleitung und zur Bewertung von Lernprozessen in der Literatur vielfach diskutiert wurde (u. a. Brunner, Häcker & Winter, 2011; Grittner, 2009; Keller & König, 2017; Ehring & Thienenkamp, 2020, i. d. Band), finden sich nur wenige Berichte über den Einsatz des Portfolios als Forschungsinstrument. Eine Ausnahme stellt Häckers (2007) Untersuchung zu selbstbestimmtem Lernen von Schüler*innen bei der Portfolioarbeit im Unterricht dar, in der neben Gruppendiskussionen, Interviews, Fragebögen und teilnehmender Beobachtung auch die Auswertung von Portfolios triangulierend einbezogen wird. Dabei ging Häcker auch der Frage nach, welche spezifischen Erkenntnismöglichkeiten Portfolios als Forschungsinstrumente bieten. Hierzu fertigte er „selektive Transkripte“ der Portfolios an. Nonverbale Elemente wie beispielsweise Zeichnungen, Bilder, Grafiken etc. wurden sprachlich transkribiert, wobei ausgewählte Bildelemente (Motive, Gegenstände) lediglich benannt und nicht näher beschrieben wurden. Eine darüber hinausgehende Einbeziehung der gestalterischen Qualitäten (im Sinne von *qualitas* = Beschaffenheit) wäre sicher gerade im Kontext der ästhetischen Unterrichtsfächer erkenntnisreich, können doch, so Richter (2011), ästhetische Erfahrungen „mit den Möglichkeiten der Wortsprache (mit ihrem Lexikon) nicht oder nur annäherungsweise gefasst werden“ (S. 422). Da das Portfolio neben den schriftlichen auch nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten wie beispielsweise Bilder, Grafiken etc. zulässt, könnte es Chancen eröffnen, ästhetische Erfahrungen sichtbar und der Kommunikation zugänglich zu machen (Sabisch, 2007). Allerdings wirft ein solches Unterfangen methodologische Fragen auf, da, wie Sabisch (2007) feststellt, „eine serielle inter- oder transmediale Untersuchungsmethode“ (S. 192), welche Bild und Schrift gleichermaßen berücksichtigt, derzeit noch ein Desiderat darstellt.

Im Anschluss an seine Untersuchungen der Portfolios und den Vergleich mit den anderen erhobenen Daten schlussfolgert Häcker, dass Portfolios sich aufgrund ihrer „große[n] heuristische[n] Valenz hinsichtlich der Suche nach ersten Anhaltspunkten, Phänomenen und Beziehungen zwischen den Phänomenen“ insbesondere „zum Zwecke der Hypothesengenerierung“ (2007, S. 20) eignen. Darüber hinaus böten sie jedoch auch die Möglichkeit, „Informationen über den subjektiv erfahrenen Arbeits- und Lernprozess“ zu gewinnen, wobei dies laut Häcker am ehesten in Form einer „dialogischen Rekonstruktion“ (ebd., S. 21) möglich ist, in der das Portfolio als Medium der Kommunikation zwischen Forscher*in und Schüler*in dient. Es erscheint daher – je nach Forschungsinteresse – sinnvoll, bei der Auswertung von Portfolios andere qualitative Daten triangulierend hinzuzuziehen.

2.2 Das Portfolio-Stimulated Recall-Interview

Eine Möglichkeit stellt das Führen von Interviews mit direktem Bezug zu dem Portfolio des jeweiligen Probanden dar, eine Variante des inzwischen vielfach angewandten und in der Literatur gut dokumentierten Stimulated Recall. Bei dieser Methode werden Untersuchungspersonen ihre Handlungen, meist in Form von Videos, Audio-Dateien oder von den Personen selbst geschriebenen Texten, vorgeführt. Die Probanden werden währenddessen angehalten, ihre Gedanken und Gefühle in den Situationen, in denen die Daten entstanden sind, zu rekonstruieren. Bei diesem „(zeitversetzte[n] bzw. nachträgliche[n]) Sprechen über mentale Prozesse“ (Finkbeiner & Schluer, 2018, S. 28) dient das Datenmaterial als Erinnerungshilfe und Gliederung des Berichtes (Gass & Mackey, 2017). Das Stimulated Recall stellt eine Form der Triangulation dar, deren Grundidee darin besteht, „dass ein Forschungsgegenstand von (mindestens) zwei Punkten aus betrachtet – oder konstruktivistisch formuliert: konstruiert – wird“ (Flick, 2011, S. 11), und die aufgrund der Multiperspektivität sowohl als Validierungsstrategie als auch als Möglichkeit dienen kann, um zu einem vertieften Verständnis des jeweiligen Forschungsgegenstands zu gelangen (Denzin, 1970; Kuckartz, 2014). Die Methode bringt allerdings die Gefahr mit sich, dass die beschriebenen individuellen Sichtweisen nicht denen der aufgezeichneten Situation entsprechen, sondern dass stattdessen die Gefühle und Gedanken während der Interviewsituation geschildert werden (Polio, 2012, S. 149).

Das Stimulated Recall kam bereits in verschiedenen Formen und Forschungskontexten zur Anwendung. Bloom (1953) ließ erstmals Studierende Audioaufnahmen aus unterschiedlichen Lernsettings aus dem universitären Kontext kommentieren. Kagan, Krathwohl und Miller (1963) nutzten Videoaufnahmen für das sogenannte Interpersonal Process Recall zur Untersuchung des Bewusstseins zwischenmenschlichen Verhaltens während Beratungsgesprächen. In der Unterrichtsforschung wurde die Methode des Stimulated Recall das erste Mal in den 1970er Jahren verwendet. In verschiedenen Studien (u.a. Calderhead, 1979; McNair & Joyce, 1979) wurden Lehrerhandlungen und -intentionen untersucht. Wurde in bisherigen Forschungsvorhaben das Stimulated Recall meist durch Video- und Audioaufzeichnungen angeregt, so fanden mitunter (meist in linguistischen Kontexten) auch geschriebene Texte als Stimulus Verwendung. Auch im Bereich der Musikpädagogik kommt die Methode in den letzten Jahren vermehrt zum Einsatz (Heß, 2017; Schneider-Binkl, 2018; Kranefeld & Heberle, 2020), jedoch sind Beispiele für die Verwendung von Portfolios in diesem Zusammenhang den Verfassern nicht bekannt.

3. Fragestellung und methodisches Design

3.1 Fragestellung

In diesem Beitrag wird erstmals der Versuch unternommen, Teile von Schülerportfolios aus Kompositionsprozessen in einer explorativen Studie zu analysieren, um das Portfolio als Forschungsinstrument für den musikpädagogischen Kontext zu erschließen und sein erkenntnisgenerierendes Potential zu diskutieren. Hierzu wird die Bearbeitung eines „grafie-generierenden Impuls[es]“ (Sabisch, 2007, S. 91) ausgewertet, der die Schüler*innen zur Beschreibung ihrer geplanten Komposition auffordert. Dabei werden Fragestellungen auf zwei unterschiedlichen Ebenen verfolgt:

1. Auf methodologischer Ebene interessiert, welche individuellen Vorstellungen und welche Aspekte des Kompositionsprozesses durch die Analyse von Portfolios rekonstruiert werden können.
2. Inhaltlich wird die Frage verfolgt, wie Schüler*innen ihre geplante Komposition während des Arbeitsprozesses beschreiben und welche Rückschlüsse dies auf die kompositorischen Entscheidungen, den Arbeitsprozess und auf die zugrundeliegenden Strategien zulässt.

Da das Erkenntnisinteresse der Untersuchung primär methodologischer Natur ist, wurde die zweite Forschungsfrage bewusst weit gefasst, um einen möglichst umfassenden Einblick in das erkenntnisgenerierende Potential des Instruments zu erhalten.

3.2 Zum unterrichtlichen Kontext

Die untersuchten Portfolios wurden in einer neunten Klasse eines Gymnasiums begleitend zu der Unterrichtseinheit „Komponieren mit virtuellen Doppelgänger*innen“² von den Schüler*innen geführt. Die Schüler*innen erhielten die Aufgabe, alleine oder gemeinsam mit einem*r Partner*in eine mindestens zweistimmige, 30 oder 60 Sekunden lange Komposition mit Hilfe der App „Acapella“ (Mixcord, 2015) zu erarbeiten, die Nutzer*innen die Möglichkeit bietet, sogenannte „Multi-Frame“-Videos zu erstellen. Durch das audiovisuelle Aufzeichnen und anschließende Kombinieren einzelner Spuren können so mehrstimmige Kompositionen erstellt und wiedergegeben werden. Je nach der gewählten Anzahl der nacheinander aufgenommenen Spuren ist jede*r Schüler*in im entstehenden Multi-Frame-Video zweimal oder öfter zu sehen (einmal pro Frame). Die verschiedenen gefilmten Alter Egos eines Schülers bzw. einer Schülerin wurden als „virtuelle Doppelgänger*innen“ bezeichnet. Diese Idee wurde auch in der Aufgabenstellung aufgegriffen, so wurden die Schüler*innen aufgefordert, eine Komposition gemein-

2 Die Unterrichtsreihe wurde von Carolin Ehring, Mitarbeiterin der Musikpädagogischen Forschungsstelle an der Universität Bielefeld, konzipiert.

sam mit ihrem bzw. ihrer virtuellen Doppelgänger*in zu erfinden. Die Möglichkeiten der App demonstrierte die Lehrerin zu Beginn der Unterrichtsreihe anhand eines selbst produzierten Multi-Frame-Videos, in dem ein Pianist gemeinsam mit seinem virtuellen Doppelgänger musiziert.



Abb. 1: Screenshot der App Acapella

Während des Kompositionsprozesses wurden die Schüler*innen durch regelmäßige Impulse dazu angehalten, ihren Arbeitsprozess sowie ihre (Zwischen-)Ergebnisse in einem persönlichen Portfolio zu dokumentieren und zu reflektieren, was ihnen nicht zuletzt die Strukturierung des Arbeitsprozesses erleichtern sollte. Zum Ende der Unterrichtsreihe wurden die Portfolios von der Lehrerin eingesammelt. Sie dienten, gemeinsam mit den Kompositionsprodukten, als Beurteilungsgrundlage nach zuvor gemeinsam erarbeiteten Bewertungskriterien. Während die Portfolios also zunächst als didaktisches Werkzeug zur Lernbegleitung und -bewertung dienten, wurden sie anschließend für diese Studie als Forschungsdokumente nutzbar gemacht.

3.3 Datenerhebung und -auswertung

Für die explorative Studie wurden im Zeitraum März bis Mai 2019 insgesamt 24 Bearbeitungen des Portfolioimpulses „Verfasse einen Brief an deinen Doppelgänger/ deine Doppelgängerin, wie du dir euer gemeinsames Stück vorstellst.“ analysiert, der zu Beginn der Arbeitsphase von der Lehrerin gegeben wurde. Die Kodierung (offen, axial, selektiv) erfolgte aufgrund des explorativen Charakters der Fragestellung nach den Prinzipien der Grounded-Theory-Methodologie (Strauss & Corbin, 1996). Nach der Identifizierung zentraler fallübergreifender Kategorien wurden zwei kontrastive Fälle für die Fallanalysen ausgewählt, in denen die kodierten Kategorien möglichst komplementär verteilt sind und die sich aufgrund weiterer Parameter unterscheiden (Einzel- vs. Partnerarbeit, instrumentale Vorkenntnisse: ja/nein). Als weitere Gegenstände der Analyse wurden die Kompositionsprodukte (Videos) sowie Portfolio-Stimulated Recall-Interviews hinzugezogen. Die Sichtung der Kompositionsprodukte erschien notwendig, da nur aus der Kenntnis der jeweiligen Kompositionen heraus eingeschätzt werden kann, ob alle bzw. wesentliche Aspekte des Stücks im Portfolio angesprochen wurden und inwiefern der Prozess, der zu diesem Produkt geführt hat, anhand des Portfolios nachvollzogen werden kann.

Die halbstandardisierten, leitfadengestützten Interviews wurden einerseits im Sinne einer Validierungsstrategie eingesetzt, sie sollten jedoch andererseits auch eine zusätzliche Perspektive auf den Kompositionsprozess und die individuelle Nutzung des Portfolios geben. Das Portfolio wurde in den Interviews nach der Methode des Stimulated Recall als Stimulus genutzt, um über die Gedanken der Schüler*innen

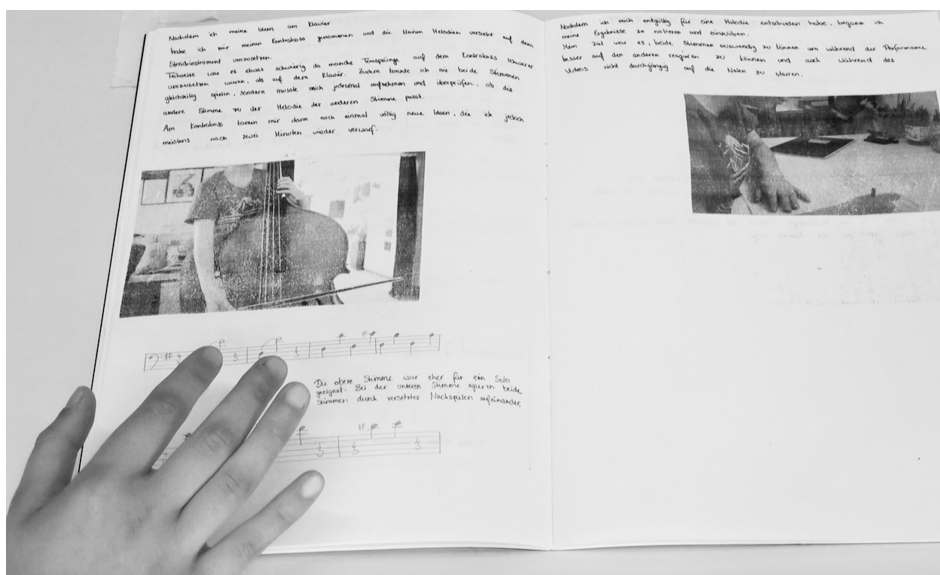


Abb. 2: Kameranicht auf das Portfolio

bei der Bearbeitung des Portfolioimpulses zu sprechen. Während des Interviews wurde eine Kamera auf das Portfolio gerichtet, um Gesprächsanlässe im Anschluss an das Interview nachvollziehen zu können.

Die folgenden beiden Fallanalysen einer Einzel- und einer Partnerarbeit basieren auf der Auswertung aller auf die beschriebene Weise erhobenen Daten. Die Darstellung beginnt jeweils mit der Beschreibung des Kompositionsprodukts, damit bei der anschließenden Auswertung der Portfolios deren Aussagekraft leichter nachvollzogen werden kann. Abschließend wird die Analyse der Interviews den aufgrund der Auswertung der Portfolios gewonnenen Erkenntnissen gegenübergestellt.

4. Erstes Fallbeispiel „Ansonsten müsste man hören was du spielst. Das wäre echt nicht so schön.“

4.1 Schülerkomposition (Multi-Frame-Video)

Die visuelle Ebene des Videos besteht aus einem vierfach unterteilten, quadratischen Fenster. In den beiden oberen Frames sieht man jeweils den gleichen Schüler, der Schlagzeug spielt. Es handelt sich dabei um zwei verschiedene Videoaufzeichnungen, die offensichtlich nacheinander aus jeweils unterschiedlicher Perspektive aufgenommen und anschließend kombiniert wurden. Durch die verschiedenen Kameraperspektiven entsteht der Eindruck, als säßen die beiden gefilmten Alter Egos des Schülers einander zugewandt. In den beiden unteren Fenstern ist ein anderer Schüler zu sehen, der auf einem Sofa sitzt und auf einer Bassgitarre spielt. Auch hier wurden zwei unterschiedliche Kameraperspektiven gewählt, so dass sich die beiden Alter Egos gegenüber zu sitzen scheinen; vereinzelt entsteht sogar der Eindruck, als würden sie sich ansehen und nonverbal miteinander kommunizieren. Es liegt nahe zu vermuten, dass die Anordnung der Videofenster auf die als Kompositionsimpuls formulierte Aufgabe zurückzuführen ist, ein Musikstück mit dem eigenen „virtuellen Doppelgänger“ zu erfinden und mit der App Acapella audiovisuell festzuhalten; so lassen sich die jeweils nebeneinander angeordneten Fenster als Aufnahmen eines Schülers und seines virtuellen Doppelgängers interpretieren. Da zwei Schüler an der Umsetzung beteiligt waren, entsteht quasi ein ‚Quartett‘ aus zwei Schülern und zwei virtuellen Doppelgängern. Obwohl die Anordnung der Fenster eine Kommunikation der Spieler untereinander suggeriert, fällt auf, dass diese nicht gemeinsam musizieren. Denn obwohl ihre regelmäßigen Bewegungsmuster auf eine metrisch gebundene Stilistik schließen lassen, spielen sie nicht im gleichen Metrum. Dies überrascht umso mehr, da der Schlagzeuger einen Ohrhörer trägt, wahrscheinlich um Synchronizität zu einem Clicktrack oder einer bereits aufgezeichneten Tonspur herzustellen. Der Bassist hingegen hat ein Smartphone auf der Sofalehne liegen, auf das er am Ende des Videos drückt, vermutlich um ein Zuspiel auszuschalten, zu dem er gespielt hat. Trotz dieser Hilfsmittel erfolgen die Bewegungen der Spieler keineswegs gleichzeitig, sondern zeitlich versetzt. Aufgrund der Analyse der visuel-

len Ebene ist unklar, ob es sich um vier völlig separate Spuren handelt, oder ob die Schüler eigentlich gemeinsam musiziert haben, die Videos jedoch anschließend versetzt zusammengeschnitten wurden.

Bezieht man die Tonspur in die Analyse ein, so fällt auf, dass die akustische Ebene nicht zur visuellen passt. Es erklingt ein perfekt produzierter poplarmusikalischer Track mit markantem Beat und groovender Bassline. Zwar sind die Instrumente Schlagzeug und Bass wiederzuerkennen, doch passen Beat und Groove nicht zu den Bewegungen der Schüler. Die Virtuosität, technische Perfektion und synthetisch-sterile Klanglichkeit lassen zudem auf einen elektronisch produzierten Song schließen, der nicht mit akustischen Instrumenten (und schon gar nicht von musikalischen Laien) eingespielt wurde. Der Moment kurz vor Ende des Videos, an dem der Bassist in den beiden unteren Fenstern sein Spiel beendet, während die Bassline im Arrangement einfach weiterläuft, macht auch dem flüchtigen Betrachter unmissverständlich klar, dass die Tonspur unabhängig von der im Video sichtbaren Musizieraktion entstanden sein muss. Auch wenn die Aufgabenstellung vordergründig erfüllt wurde – schließlich haben die Schüler mithilfe der App Acapella eine audiovisuelle Sequenz erstellt, die sie und ihre virtuellen Doppelgänger beim Musizieren zeigt –, lässt sich anhand des Videos nicht rekonstruieren, wie die beiden Schüler konkret vorgegangen sind. Ebenso unklar ist, welchen Anteil sie an der Erstellung der Tonspur hatten und in welchem Zusammenhang diese mit der visuellen Ebene steht.

4.2 Portfolio Joël

Anhand des Portfolio-Impulses „Verfasse einen Brief an deine*n virtuelle*n Doppelgänger*in“ lassen sich die Sichtweisen der Schüler auf den Kompositionsprozess sowie teilweise ihre Beweggründe für das gewählte Vorgehen rekonstruieren. Joël schreibt:

Hey,

Ich stelle dich in meinem Kopf echt langweilig vor. Ich erschaffe dich nur um Musik zu machen. Und dann kann ich nicht einmal gut musizieren echt witzig. Hoffe es wird für uns keine so große Blamage. Naja hoffentlich kriege ich mit Erik am PC was hin. Wobei wir das dann irgendwie eingefügt bekommen müssen. Ansonsten müsste man hören was du spielst. Das wäre echt nicht so schön.

Neben einer gewissen Unlust an der gestellten Aufgabe lassen Joëls Ausführungen ein mangelndes Selbstvertrauen in seine Fähigkeiten als Musiker erkennen, das mit der Angst einhergeht, sich mit der zu erarbeitenden Komposition zu blamieren. Als Strategie, die Blamage zu vermeiden, erscheint Joël die Möglichkeit, etwas gemeinsam mit seinem Partner Erik am Computer zu produzieren. Er scheint hier einerseits Hoffnung in die Zusammenarbeit mit seinem Partner zu setzen und sich

andererseits bewusst für eine Umsetzung zu entscheiden, die durch die Wahl des Computers als Hilfsmittel der Aufgabenstellung „Komponiere mit der App Acapella ein [...] Musikstück“ auf den ersten Blick zuwiderläuft. Der technischen Herausforderung, die daraus resultiert, wenn die Aufgabenstellung dennoch formal erfüllt werden soll, ist sich Joël durchaus bewusst (*Wobei wir das dann irgendwie eingefügt bekommen müssen.*). Die – eigentlich von der Lehrerin intendierte – Möglichkeit, selbst zu musizieren und die erstellten Videos in der App zu kombinieren, verwirft er nichtsdestotrotz ganz bewusst, da es seiner Meinung nach *echt nicht schön* klänge, wenn sein virtueller Doppelgänger (und damit auch er selbst?) zu hören wäre, was als Ausdruck seines mangelnden Selbstvertrauens gedeutet werden kann.

4.3 Portfolio Erik

Das Portfolio von Joëls Partner Erik lässt weitere Rückschlüsse auf die Vorstellungen der beiden Schüler und ihr gewähltes Vorgehen zu:

ich habe mir unser stück so vorgestellt: Wir Bauen/constroieren ein „Beat“ mit Flstudio 20 der in die richtung 90er geht weil wie ich aus guter quelle weiß wie wir denn style mögen. Wenn wir mit den „Beats“/„Melodie“ fertig sind was relativ lange dauert wenn man sich so wie „wir“ noch nicht so perfekt damit auskennt. Ich dachte mir das wir für die Aufnahme Play back verwenden denn wir haben ja die musik/song mit dem Program gemacht und diese „elektronischen sounds“ können wir schlecht umsetzen. Das Bass können wir gut ein bringen weil der „song“ kein starkes Bass hat und dess wegen würde es noch mehr heraus stechen.

Im Gegensatz zu Joël nennt Erik konkrete Ideen für die musikalische und technische Umsetzung. So hat er bereits eine stilistische Vorstellung (*richtung 90er*), die er mit der persönlichen Präferenz begründet. Zudem nennt er musikalische Elemente, die er in der Komposition verwenden möchte (*Beat, Melodie, Bass*). Während er die Einbeziehung des Basses mit der klanglichen Passung zu einer anscheinend bereits (real oder in seiner Vorstellung?) existierenden Songstruktur begründet, können die Gründe für die Einbeziehung von Beat und Melodie nur vermutet werden. Da Beat und Melodie in vielen Genres konstitutive Elemente eines Song-Arrangements darstellen, ist anzunehmen, dass Erik sie als notwendige Bestandteile des Songs ansieht und nicht hinterfragt. Es fällt auf, dass für Erik bereits in diesem frühen Stadium des kompositorischen Prozesses festzustehen scheint, dass die Komposition mit dem Programm „FL Studio 20“ erstellt werden soll. Die Möglichkeit, die von der Lehrerin angeregte Vorgehensweise umzusetzen und einzelne Spuren in der App Acapella zu kombinieren, zieht auch er anscheinend nicht in Betracht. Es kann vermutet werden, dass Erik sich für diese Vorgehensweise entscheidet, da er bereits Erfahrungen mit diesem Programm gesammelt hat. Dafür spricht nicht zuletzt der Umstand, dass er den zeitlichen Aufwand des Vorhabens realistisch einschätzen kann

(*was relativ lange dauert wenn man sich so wie ‚wir‘ noch nicht so perfekt damit auskennt*). Genau wie Joël scheint er die Aufgabenstellung trotz des abweichenden Vorgehens während des Kompositionsprozesses formal befolgen zu wollen. Die Lösung liegt für ihn in der Einbeziehung eines *Playbacks*, da die Schüler den Song mit dem Computerprogramm erstellen möchten und ihn nicht live umsetzen können. Dies erklärt, warum die visuelle und die akustische Ebene des Videos nicht zueinander passen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Analyse der Portfolios Aufschluss über die individuellen Sichtweisen der Schüler gibt. Diese erlauben Rückschlüsse auf einige ästhetische Entscheidungen, die technische Umsetzung sowie die Strategie und die (unterschiedlichen) Beweggründe der Schüler, die am Kompositionsprodukt selbst nicht ablesbar waren. So haben sich zwar beide darauf geeinigt, die Aufgabenstellung nur formal zu erfüllen und die Umsetzung – anders als von der Lehrerin angeregt – mit einem Computerprogramm zu realisieren. Die Beweggründe dafür scheinen jedoch durchaus unterschiedlich zu sein, so möchte Erik seine Vorerfahrungen mit einer bestimmten Software einbringen, während es Joël in erster Linie darum geht, eine Blamage zu vermeiden. Andere Fragen bleiben weiterhin ungeklärt, etwa, was die Schüler auf dem Video spielen, in welcher Beziehung es zur hörbaren Tonspur steht und wie genau die Tonspur in dem Programm erstellt wurde. So könnte es sich bei dem von Erik erwähnten *Song* um eine noch umzusetzende Idee für einen eigenen Song oder aber um ein bereits vorher von ihm produziertes Stück oder einen ganz oder in Teilen vorgefertigten Demo-Song handeln. Unklar ist auch, wie die Zusammenarbeit zwischen Joël und Erik genau erfolgte. Aufgrund der Vorerfahrungen mit der Musiksoftware und der konkreten musikalischen Ideen Eriks sowie des mangelnden Selbstvertrauens Joëls lässt sich vermuten, dass Erik sowohl als Ideengeber als auch bei der technischen Umsetzung die dominantere Rolle gespielt haben könnte und dass Joël, der kein allzu großes Selbstvertrauen in seine Fähigkeiten als Musiker zu haben scheint, Eriks Ideen dankbar aufgegriffen hat. Gesicherte Aussagen lassen sich über die Zusammenarbeit jedoch nicht treffen, da sich beide Schüler hierzu nicht explizit äußern.

4.4 Interview Joël

Durch die Auswertung der Interviews können einige der auf Grundlage der Portfolios gebildeten Annahmen bestätigt und die Beweggründe ausdifferenziert werden:

Joël: Da geht's halt eben darum, dass das Ganze jetzt nicht ein vollständiger Reinfall wird [...] und dann [habe ich] halt eben von der Hoffnung geredet, dass das so funktioniert wie wir uns das Ganze vorstellen, wie's jetzt ja im Endeffekt geklappt hat. Weil man ansonsten halt eben uns musizieren hören müsste, und ich kann absolut kein vernünftiges Instrument mehr spielen. [...] Das letzte was ich gespielt habe, war in der

fünften und sechsten Klasse Geige, und danach hab ich auch kein weiteres Instrument mehr gespielt, also bei mir wäre maximal <<lachend>> noch ein Glockenspiel zusammen gekommen>.

I: *Und das wolltet Ihr nicht? Oder wie seid Ihr dann auf dieses Playback gekommen?*

Joël: *Ich weiß es grad gar nicht mehr, also wir hatten halt eben die Idee so ein bisschen was anderes zu machen, weil man da halt eben auch mehr mit machen kann. [...] Man kann halt eben mit dem Programm mehr machen als wenn du jetzt vier verschiedene, oder je nachdem wie viele man nimmt, Instrumente hast. Das wäre halt eben auch glaube zeit-aufwändiger gewesen, mehr Instrumente zu machen, und da haben wir das Ganze halt eben uns dazu entschieden, das in diesem Programm zu machen und dann als Playback einspielen zu lassen.*

Im Interview bestätigt sich Joëls bereits im Portfolio geäußerte Sorge, sich mit der Komposition zu blamieren, die maßgeblich von seinen selbst empfundenen mangelnden Instrumentalkenntnissen ausgelöst zu sein scheint. Dabei trifft er eine Unterscheidung zwischen *vernünftigen* Instrumenten und solchen, die für eine befriedigende Lösung der Aufgabe nicht in Frage kommen. Das *Glockenspiel* zieht er beispielsweise nicht ernsthaft in Betracht. Ob die *Geige* ebenfalls nicht zu den *vernünftigen* Instrumenten zählt oder ob er sie nur aufgrund seiner inzwischen einige Jahre zurückliegenden Spielpraxis aussortiert, bleibt unklar. Da die Lehrerin ihrerseits keine instrumentalen Einschränkungen für die Aufgabe vorgenommen hat (sie hat sogar in den vorangegangenen Stunden Alltagsgegenstände als mögliche Instrumente eingeführt, um die Vielfalt und Niedrigschwelligkeit der möglichen Umsetzungen zu demonstrieren), ist anzunehmen, dass Joël die Unterscheidung zwischen *vernünftigen* und *nicht vernünftigen* Instrumenten aufgrund eigener Präferenzen – vermutlich mit Blick auf die angestrebte Stilistik des zu komponierenden Stücks – vornimmt. Denkbar ist jedoch auch, dass die Lehrerin durch das musikalisch sehr anspruchsvolle Beispielvideo des Pianisten und seines virtuellen Doppelgängers, das sie den Schüler*innen in der ersten Stunde als Anregung gezeigt hatte, den Erwartungshorizont unabsichtlich hochgesetzt und damit zu Joëls Versagensangst beigetragen hat. Angesichts der selbst vorgenommenen Einschränkung des Möglichkeitsraums – evtl. verstärkt durch die vermeintlich hohe Erwartungshaltung der Lehrerin – musste das Aufzeichnen und Kombinieren live eingespielter Spuren in der App Acapella Joël schwierig und die Wahl des Computerprogramms aufgrund des empfundenen breiteren Möglichkeitsspektrums (*weil man da halt eben auch mehr mit machen kann*) und geringeren Zeitaufwands (*Das wäre halt eben auch glaube ich zeitaufwändiger gewesen*) als alternative Lösungsstrategie attraktiv erscheinen.

Konnten im ersten Teil des Interviews vorrangig aufgrund der Analyse des Portfolios bereits bestehende Annahmen bestätigt und konkretisiert werden, so liefert der zweite Teil neue Erkenntnisse über den Arbeitsprozess und die Entstehung der Tonspur:

Joël: *Also in den anderthalb Stunden [...] hatten wir erst mal so ein bisschen geschaut, was wir für Instrumente nehmen wollen, beziehungsweise ich glaube wir hatten am Anfang erst mal nur geschaut, [...] in was für einer Höhe was klingt passend zu dem, was wir haben wollen. Gut, im Endeffekt klingt's jetzt wie so ein Fitnesstrack, ((lacht)) aber da hatten wir dann halt eben geschaut und dann mussten wir schauen, passt das denn auf den Rest, was wir gemacht hatten und [das] war halt ein bisschen komplizierter, weil wenn du den Rest dabei nicht hörst, musst du bisschen (unverständlich), und deswegen hat Erik das dann auch zuhause fertig gemacht, weil zum Schluss die Zeit in der Stunde dafür fehlte.*

Joëls Äußerungen lassen die Schlussfolgerung zu, dass die Schüler nicht etwa einfach einen existierenden Song verwendet, sondern ihn selbst erstellt haben. Ausgehend von einer gemeinsamen Exploration (*erst mal so ein bisschen geschaut*), haben sie dabei eine Reihe ästhetischer Entscheidungen bewusst getroffen (Instrumentierung, Lage). Als Kriterien werden Zusammenklang (*passt das denn auf den Rest*) und Passung zur eigenen ästhetischen Vorstellung (*was klingt passend zu dem, was wir haben wollen*) genannt. Wie bereits vermutet, hat Erik bei der Umsetzung wohl die aktivere Rolle gespielt, so hat er nach Joëls Aussage die Komposition im Anschluss an die gemeinsame Explorations- und Planungsphase alleine fertiggestellt.

4.5 Interview Erik

Das Interview mit Erik offenbart weitere Gründe für die Wahl des Computerprogramms FL Studio 20:

Erik: *Wir hatten halt in der Gruppe, einer Zweiergruppe, besprochen, so wie wir das machen wollen. Dann sind wir irgendwie so auf elektrische Musik gekommen, also so eher auf Programme oder so was, und dann sind wir irgendwie da auf das Programm gekommen. Dadurch, dass ich wie gesagt schon etwas Vorerfahrung habe, dachten wir uns, dass wir damit vielleicht ein bisschen schneller und besser arbeiten können.*

Erik bestätigt die Annahme aus der Analyse des Portfolios, dass seine Vorerfahrung mit dem Programm entscheidungsrelevant für das gewählte Vorgehen gewesen ist. Damit war seinerseits nicht zuletzt die Hoffnung verknüpft, den Arbeitsprozess zu beschleunigen. Allerdings deutet er an, dass es sich dabei nicht nur um eine pragmatische, sondern durchaus auch um eine ästhetische Entscheidung gehandelt hat, da den Schülern eine bestimmte Art von Musik vorschwebte (*elektrische Musik*), für deren Produktion ein solches Programm erforderlich bzw. besonders gut geeignet ist. Dieser Aspekt ließ sich aus dem Portfolio nicht ablesen, wo Erik die angestreb-

te Musikrichtung mit *richtung 90er* beschrieben hat, was ja durchaus auch eine instrumentale Umsetzung möglich erscheinen lässt. Auf die Frage, ob er bei der Bearbeitung der Portfolioaufgabe bereits konkrete kompositorische Vorstellungen gehabt habe, antwortet Erik:

Erik: Also zu dem Zeitpunkt hatte ich erst mal noch keine Ideen wie wir es genau machen wollen. Wir hatten dann im Unterricht ein bisschen rumprobiert, was so gut passt zusammen, was man vielleicht relativ gut auch umsetzen könnte mit dem Doppelgänger. Also etwas, wo vielleicht mehrere Instrumente gebraucht werden können oder eben auch nur zwei, die dann eben doppelt vorkommen. Dann sind wir halt zu dem Schluss gekommen, dass es relativ schwer bei uns ist, denn, also, mein Partner spielt kein Instrument. Er kennt sich auch nicht so mit Musik aus, ohne jetzt ihn zu roasten, nur das hat er auch selber gesagt. Und dann dachten wir uns, dass wir so eine Art Playback machen wollen, wo wir die Musik abspielen lassen, die wir dann konstruiert hatten. Die Musik haben wir hauptsächlich zuhause konstruiert, damit wir eben schneller mit dem Aufnahmen machen können, weil wir da uns gedacht haben, dass wir da wahrscheinlich mehrere Versuche brauchen.

Erik widerspricht der auf der Basis der Portfolioanalyse gebildeten Annahme, dass zum Zeitpunkt der Bearbeitung der Portfolioaufgabe bereits eine konkrete Stückidee oder gar ein fertiger Song existierte. Folgt man seiner im Interview getätigten Äußerung, scheint zu Beginn des Arbeitsprozesses durchaus die Intention vorhanden gewesen zu sein, der von der Lehrerin angeregten Vorgehensweise zu folgen, was den Schülern jedoch angesichts der mangelnden instrumentalen Fähigkeiten Joëls als *relativ schwer* erschien. Trotz ihrer abweichenden Lösungsstrategie eines elektronisch erzeugten Playbacks haben sich die Schüler demnach weiterhin bemüht, der Aufgabenstellung gerecht zu werden, so haben sie etwa die nötige Zeit eingeplant, um die Videos (*mehrere Versuche*) aufzunehmen und in die App Acapella zu laden. Eriks weitere Aussagen zum gemeinsamen Vorgehen im Kompositionsprozess (gemeinsame Explorationsphase im Unterricht, zuhause fertiggestellt) bestätigen im Wesentlichen die bereits analysierten Ausführungen seines Partners Joël.

4.6 Zusammenfassung

Bei der Betrachtung des Videos der Schülerkomposition könnte man vorschnell zu dem Eindruck gelangen, dass sich Joël und Erik leichtfertig über die Aufgabenstellung hinweggesetzt und durch die Verwendung eines vorproduzierten Songs die kreative Eigenleistung umgangen hätten. Durch die Analyse der Portfolios und Interviews zeigt sich jedoch, dass die Schüler triftige Gründe für ihre abweichende Strategie hatten und dass sie durchaus bemüht waren, die gestellte Aufgabe zu erfül-

len. So ermöglichte ihnen das Computerprogramm, ihren persönlichen stilistischen Präferenzen eher gerecht zu werden. Zudem konnten sie an Vorerfahrungen anknüpfen, was eine Zeitersparnis mit sich brachte. Nicht zuletzt konnten sie so einer Bloßstellung entgehen, die ihrer Meinung nach aufgrund fehlender instrumentaler Vorkenntnisse gedroht hätte. Ihre durchaus kreative Idee, ihren selbst produzierten Song als Playback mit den Videoaufnahmen einer (akustisch nicht mehr nachvollziehbaren) Musizieraktion zu kombinieren, ermöglichte es den beiden, ihren selbst gewählten alternativen Lösungsweg zu verfolgen und trotzdem die Aufgabenstellung formal zu erfüllen. Mit Blick auf die Zusammenarbeit ist festzustellen, dass Erik – wohl aufgrund seiner Vorerfahrung – für den größeren Teil der Umsetzung verantwortlich zeichnet, da er den Song nach der gemeinsamen Explorationsphase alleine zuhause fertiggestellt hat.

Während sich anhand der Portfolios Erkenntnisse über den Lösungsweg sowie über einige der Beweggründe und getroffenen ästhetischen Entscheidungen gewinnen lassen, kann durch die zusätzliche Analyse der Interviews ein differenzierteres Bild der zugrundeliegenden Strategien der beiden Schüler gezeichnet werden. Dabei treten durchaus Widersprüche zwischen den in den Portfolios und in den Interviews getätigten Aussagen zutage. Wenn Erik im Interview etwa der aufgrund des Portfolios gebildeten Annahme widerspricht, es habe zu Beginn des Arbeitsprozesses bereits eine fertige Songstruktur gegeben, so kann dies bedeuten, dass die Äußerungen im Portfolio falsche Schlüsse zulassen. Denkbar ist jedoch auch, dass Erik durchaus eine Songstruktur im Kopf hatte, diese jedoch später nicht mehr erwähnt, sei es, weil sie im Laufe des Arbeitsprozesses an Relevanz verloren hat, oder weil er selbst die Einbeziehung eines fertigen Songs als im Rahmen einer Kompositionsaufgabe unpassend empfindet und sie daher im Sinne einer vermeintlichen sozialen Erwünschtheit lieber verschweigt.

Einblicke in die Art und Weise der Zusammenarbeit der beiden Schüler gewähren ausschließlich die Interviews, was jedoch nicht weiter verwundert, da die Schüler in dem hier untersuchten Portfolioimpuls nur aufgefordert waren, zu beschreiben, wie sie sich die Komposition – nicht die Zusammenarbeit – vorstellen. Zudem erfolgte der Portfolioimpuls bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt im Kompositionsprozess, so dass Joël und Erik wohl noch nicht absehen konnten, wie die Zusammenarbeit verlaufen würde.

5. Zweites Fallbeispiel „G-Dur ist eine relativ gängige Tonart, klingt schön und ein Kreuz, das kriege ich hin.“

5.1 Schülerkomposition (Multi-Frame-Video)

Das Video ist visuell in zwei gleich große Felder aufgeteilt, die vertikal voneinander getrennt sind. In beiden Feldern ist die Schülerin Lena mit Kopfhörern und einem Bogen in der Hand am Kontrabass zu sehen. Sie ist sich in dem gesamten Video

zugewandt und teilweise scheint es so, als ob Lena ihrer Doppelgängerin zulächelt oder Blickkontakt hält, um mit ihrem Gegenüber zu kommunizieren. Das Kontrabass-Duett steht in G-Dur im 4/4 Takt und dauert exakt eine halbe Minute. Lena spielt den Kontrabass meist durch Streichen der Saiten, und es wird deutlich, dass sie über Vorerfahrungen an dem Instrument verfügt. Die Komposition gliedert sich in zwei Teile, die durch eine kurze Pause voneinander getrennt sind, und zeichnet sich durch ein relativ schnelles Tempo und eine heitere Melodie aus. Sie erinnert aufgrund der Spielweise, Artikulation und Phrasierung sowie der ansatzweise kontrapunktischen Satztechnik an Werke aus dem Barock.

Schon zu Beginn des Stücks fällt ein bestimmtes Motiv auf, das aus einer aufsteigenden Quarte und einer diatonisch absteigenden Linie zurück zum Grundton besteht. Dieses wird direkt im Anschluss – leicht variiert – von beiden Stimmen unisono wiederholt und endet daraufhin mit einem markanten Oktavsprung aufwärts. Das Motiv wird zu Beginn des zweiten Teils wieder aufgegriffen, scheint hier jedoch eine andere Funktion zu erfüllen. Während Lena es zu Beginn als Hauptmelodie verwendet, stellt es im zweiten Teil eine Art Begleitung dar, die ostinatoartig wiederholt wird. Im zweiten Teil wird das Motiv von Lena im rechten Feld in einer tieferen Lage aufgegriffen. Im linken Feld spielt Lena zeitgleich eine Melodie, weitestgehend aus Achtelnoten. Die Komposition endet mit einem langen, gestrichenen Ton links und dem gleichen Ton, allerdings gezupft und in einer tieferen Lage, im rechten Fenster.

Anhand des Videos lässt sich ein Überblick über die musikalischen Elemente von Lenas Komposition gewinnen. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die Hintergründe der getroffenen kompositorischen Entscheidungen und die Vorgehensweise zu rekonstruieren.

5.2 Portfolio Lena

Anhand des Portfolio-Impulses „Schreibe einen Brief an deine*n virtuelle*n Doppelgänger*in“ lässt sich Lenas Sichtweise auf den Prozess rekonstruieren, die Rückschlüsse auf ihre kompositorische Strategie und die für ihre Komposition relevanten Elemente zulässt. Der Brief beinhaltet eine Reihe von musikalischen Ideen, beispielsweise bezüglich der Anzahl der Stimmen, der Stücklänge, der Tonart und der Struktur:

Wie bereits angekündigt habe ich vor, mit dir ein Kontrabassduett zu spielen und aufzunehmen. [...] Ich habe bereits am Klavier ein paar meiner Ideen ausprobiert und erweitert. Das Stück soll höchstens eine Minute lang sein und in G-Dur vertont werden. Dabei soll die Komposition aus mindestens zwei Teilen bestehen, die ähnliche Charaktere haben und durch eine kleine Atempause unterteilt werden. Die zweite Stimme soll Teile aus der ersten Stimme in beiden Teilen teilweise in unterschiedlichen Oktaven wiedergeben und Phrasen versetzt zu der anderen Stimme versetzt wiederholen.

Während vermutet werden kann, dass Lenas Instrumentenwahl durch ihre im Video offenkundig werdenden Vorerfahrungen auf dem Kontrabass begünstigt wurde, bleibt unklar, warum sie ein Duett komponieren möchte. Die Aufgabenstellung besagt zwar „Komponiere mit der App ‚Acapella‘ ein aus mindestens zwei verschiedenen Stimmen bestehendes Musikstück“, allerdings wäre eine höhere Anzahl an Stimmen auch möglich gewesen. Die Festlegung auf die Tonart G-Dur wird ebenfalls nicht näher erläutert. Durch die Aufgabenstellung und die Möglichkeiten der App ist festgelegt, dass die Komposition 30 Sekunden oder eine Minute lang sein soll. Folglich hält Lena sich durch die Beschreibung *das Stück soll höchstens eine Minute lang sein*, die Entscheidung über die Stücklänge innerhalb der Vorgaben offen.

Im weiteren Verlauf des Briefes werden Strukturen der Komposition thematisiert. Lena legt fest, dass die *Komposition aus mindestens zwei Teilen* bestehen soll. Allerdings führt sie auch hier die Hintergründe dieser Entscheidung nicht weiter aus und lässt durch die Wortwahl *mindestens* vermuten, dass ihre Ideen bezüglich der formalen Gliederung noch nicht konkret sind. Demgegenüber erscheint die darauffolgende Beschreibung der einzelnen *Teile* bereits vergleichsweise detailliert, was eine intensivere Auseinandersetzung mit den dabei skizzierten kompositorischen Ideen vermuten lässt. Auffällig ist, dass sich zentrale Punkte dieser Ausführungen – etwa der ähnliche Charakter und die Wiederholung der Teile (in unterschiedlichen Oktaven) – ebenso wie die zuvor genannten Aspekte Stimmenanzahl und Tonart anhand des Kompositionsprodukts nachvollziehen lassen. Dies legt nahe, dass die im Brief beschriebenen Inhalte tatsächlich eine Relevanz für Lenas weiteren Kompositionsprozess haben. Über ihr konkretes Vorgehen gibt der folgende Abschnitt des Briefes Aufschluss: „*Ich habe bereits am Klavier ein paar meiner Ideen ausprobiert und erweitert.*“ Da Lena eine Komposition für Kontrabässe plant, wäre eigentlich anzunehmen, dass die Melodiefindung auch mithilfe dieses Instruments erfolgt. Sie legt allerdings dar, dass sie am Klavier musikalische Einfälle generiert und weiterentwickelt hat. Über die Hintergründe dieses Vorgehens macht Lena keine Angaben. Aufgrund des Wechsels im Tempus (Perfekt) lässt sich eine gewisse Chronologie in ihrem Kompositionsprozess vermuten. Die Phase der Exploration am Klavier erwähnt Lena zu Beginn des Briefes nach der Festlegung der Stimmenanzahl. Somit scheint es, als resultierten die folgenden Überlegungen (Tonart, Stückstruktur etc.) aus dieser Phase des *Ausprobierens* und *Erweiterns*.

Der Brief lässt somit Rückschlüsse auf die Chronologie des Kompositionsprozesses und die für Lena relevanten Aspekte der Kompositionsplanung, etwa bezüglich der Anzahl der Stimmen, der Stücklänge, der Tonart und der formalen Gestaltung, zu. Hierbei fällt auf, dass die Beschreibung der geplanten Teile sehr konkret ist und sich mit dem Kompositionsprodukt in Beziehung setzen lässt. Es lässt sich schlussfolgern, dass die Ausführungen zur Planung der Komposition tatsächlich weitestgehend umgesetzt wurden. Allerdings wird nicht deutlich, welche Beweggründe und Strategien den aneinandergereihten Ideen zugrunde liegen.

5.3 Interview Lena

Im Rahmen des Interviews wurde Lena gebeten, die sich aus der Analyse des Portfolios ergebenden Fragen zu erläutern, um einen Einblick in die zugrundeliegenden Strategien ihrer kompositorischen Entscheidungen zu erlangen.

Lena: Ich hatte sofort im Kopf, okay, komponieren, das muss ich erst mal am Klavier machen, weil klar, man kann sich an den Kontrabass setzen, aber am Klavier hat man beide Stimmen, man kann mit beiden Händen Bassstimme und dann Oberstimme... Und das hat dann ganz gut funktioniert, und mir war klar, dass ich ein Duett schreiben möchte, weil mir das sonst ein bisschen zu kompliziert gewesen wäre, beziehungsweise mir dann wahrscheinlich noch mehr Ideen gekommen wären, und die Zeit war natürlich auch ein großer Faktor, warum ich das dann als Duett geschrieben habe.

Lena führt aus, dass die Exploration am Klavier den Ausgangspunkt für den weiteren Prozess darstellte und bestätigt damit die auf Basis des Portfolios getroffene Annahme hinsichtlich der Chronologie des Kompositionsprozesses. Ihr Vorgehen scheint durch ihre Entscheidung für ein Duett bedingt (*am Klavier hat man beide Stimmen*), welche ihrerseits in erster Linie pragmatische Gründe wie zeitliche Begrenzung, Aufwand und Komplexität der Komposition hatte. Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass Lena am Klavier eine Vielzahl kompositorischer Ideen entwickelt hat, die teils aufgrund ihrer Fülle und der Schwierigkeit der Notation zu einer Überforderung führten:

Lena: Also ich saß da echt lange dran, am Klavier, und dachte mir so, ja was mache ich denn jetzt? Weil, ich hatte so viele Ideen. Dann habe ich die erste schon wieder vergessen und das, was so schwierig war, das alles aufzuschreiben... Und dann dachte ich so, okay, ich muss mich jetzt beschränken, und dann habe ich auch die G-Dur-Tonleiter rauf und runter gespielt und dann dachte ich mir so, mir müssen doch jetzt noch andere Ideen irgendwie... Also das war echt ein bisschen schwer irgendwie.

Das Spielen der G-Dur-Tonleiter scheint den Übergang zwischen zwei unterschiedlichen Phasen des Kompositionsprozesses zu markieren. So erfolgte es aus dem Wunsch heraus, die musikalischen Möglichkeiten, deren Vielfalt Lena zuvor als Überforderung empfunden hatte, bewusst einzuschränken, wohl um das Vergessen der Ideen zu verhindern und das *Aufschreiben* zu erleichtern. Hatte sie zuvor *so viele Ideen*, dass sie *die erste schon wieder vergessen* hat, so scheint die Ideenfindung innerhalb der neuen, selbst gesetzten Grenzen deutlich erschwert: Lena scheint die offene Explorationsphase (zunächst?) bewusst abgeschlossen zu haben. Zudem erfolgt

zu diesem Zeitpunkt mit Festlegung auf die Tonart G-Dur eine weitreichende Entscheidung, allerdings ist zunächst nicht klar, ob diese Entscheidung bewusst getroffen wurde oder ob sie quasi zufällig aus dem explorativen *Rauf-und-runter*-Spielen der Tonleiter heraus erfolgte. Im weiteren Verlauf des Interviews werden die Hintergründe deutlich:

Lena: Ich habe mir da ehrlich gesagt gar nicht so viele Gedanken darum gemacht. Ich habe gesagt, G-Dur ist eine relativ gängige Tonart, klingt schön und ein Kreuz, das kriege ich hin. Also habe ich mich einfach auf eine beschränkt.

I: Okay, du dachtest einfach G-Dur, hätte es auch C-Dur sein können?

Lena: Ja.

I: A-Moll oder...

Lena: Also ich wollte es schon in Dur schreiben. Ich hatte auch Ideen am Klavier, da dachte ich so, ja soll ich es jetzt in Moll machen? Ne, ich mache das in Dur. [...] Merkwürdigerweise kamen mir da mehr Ideen.

Während die Wahl des Tongeschlechts Dur sehr bewusst getroffen wurde, da sie die Ideenfindung für Lena erleichterte, scheint die Festlegung auf eine konkrete Tonart vor allem Ausdruck eines ökonomischen Vorgehens zu sein. So beschränkte sich Lena *einfach* auf eine *gängige* Tonart mit wenigen Vorzeichen, wohl nicht zuletzt um den Prozess voranzubringen und sich mit der Wahl der Tonart nicht länger als nötig aufzuhalten. Ging die Entscheidung für die Tonart G-Dur bereits aus dem Portfolio hervor, so können die genauen Hintergründe erst durch Analyse des Interviews nachvollzogen werden.

An anderer Stelle des Interviews führt Lena neben den bereits ausgeführten pragmatischen auch ästhetische Gründe für die Wahl kompositorischer Mittel an:

Lena: Ja also es gibt ja den Kanon, wo verschiedene Stimmen nacheinander einsetzen, und ich fand das ganz cool, diesen Effekt da einzubringen, dass dann die Stimme wiederholt wird, aber versetzt.

Die im Brief angesprochenen Wiederholungen der Stimmen scheinen demnach aus einer Orientierung am Kanon zu resultieren. Den Effekt der charakteristischen repetierenden Stimmen beschreibt Lena als *cool*, was als ästhetische Begründung für die Wahl dieses kompositorischen Mittels gedeutet werden kann.

Da im Rahmen der Untersuchung neben der Rekonstruktion von Perspektiven auf den Kompositionsprozess auch das Anliegen verfolgt wurde, das Portfolio als Untersuchungsinstrument zu explorieren, wurden im Interview ebenfalls Fragen zur Nutzung des Portfolios gestellt. Auf die Frage, ob Lena zum Zeitpunkt des Verfassens des Briefs bereits Ideen ausprobiert hatte, antwortet sie:

Lena: Doch, ich habe mir eine Seite hier genommen und habe dann, glaube ich, während dieses ganzen Prozesses den weitergeschrieben.

Der Portfolioimpuls zur Planung der Komposition wurde somit nicht wie erwartet zu Beginn des Kompositionsprozesses, sondern prozessbegleitend bearbeitet. Die vorangegangenen Überlegungen zur Chronologie der kompositorischen Ideen müssen daher angesichts der Erkenntnisse des Interviews hinterfragt und neu eingeordnet werden.

5.4 Zusammenfassung

Durch die Analyse des Briefs lässt sich eine Vielzahl kompositorischer Entscheidungen rekonstruieren, die Lena bewusst getroffen hat. Darüber hinaus können aufgrund des Umfangs und Detailreichtums der einzelnen Ausführungen Rückschlüsse auf den Grad der Auseinandersetzung mit der jeweiligen Idee gezogen werden. Die Hintergründe der Entscheidungen und die kompositorischen Strategien hingegen werden im Portfolio nicht ersichtlich, sondern können erst durch die Auswertung des – in Anlehnung an die Methode des Stimulated Recall geführten – Interviews rekonstruiert werden: Es wird deutlich, dass Lena viele der kompositorischen Entscheidungen, die sie im Brief skizziert, weitgehend aus pragmatischen Beweggründen getroffen hat. Eine Ausnahme stellen ihre Ausführungen zu der Wiederholung von Stimmen dar, da sie dieses kompositorische Mittel anscheinend aufgrund ästhetischer Präferenzen in ihrer Komposition eingesetzt hat. Neben diesen Hintergründen lassen sich anhand des Interviews punktuell auch Auswirkungen rekonstruieren, die einzelne kompositorische Entscheidungen auf den weiteren Prozess hatten. So wird beispielsweise deutlich, dass Lena die offene Explorationsphase durch die Festlegung der Tonart (bis auf Weiteres) abschließt. Hinsichtlich des Anliegens, das Portfolio als Forschungsinstrument zu erproben, lässt sich feststellen, dass solche Rückschlüsse auf zeitliche Abfolgen im Kompositionsprozess durch die alleinige Analyse von Portfolios (ohne Hinzuziehung von Recall-Interviews) problematisch sind, wenn der Zeitpunkt der Aufzeichnung nicht zweifelsfrei festgestellt werden kann.

6. Fazit und weiterführende Überlegungen

Die qualitative Erforschung von Kompositionsprozessen im Musikunterricht stellt aufgrund der Komplexität des Untersuchungsgegenstands ein herausforderndes und methodisch aufwändiges Unterfangen dar, was die Entwicklung neuer Methoden und multiperspektivischer Forschungsdesigns wünschenswert erscheinen lässt. Portfolios sind zwar kein gänzlich neues Erhebungsinstrument, schließlich kamen sie bereits vereinzelt in der Unterrichtsforschung zum Einsatz; in der musikpädagogi-

gischen Forschung fanden Portfolio und Portfolio-Stimulated Recall-Interview (als Erhebungsinstrumente) bisher allerdings wenig Beachtung. In der in diesem Beitrag vorgestellten explorativen Studie wurde der Versuch unternommen, das erkenntnisgenerierende Potential im Rahmen von Gruppenkompositionsprozessen im Musikunterricht auszuloten. Es zeigte sich, dass die einzelnen Bearbeitungen des untersuchten Grafie-generierenden Impulses „Schreibe einen Brief an deine*n virtuelle*n Doppelgänger*in“ von unterschiedlicher Aussagekraft waren. Bereits bei der ersten Sichtung der Portfolios fiel auf, dass die Schüler*innen ihre Portfolios mit recht unterschiedlicher Sorgfalt geführt hatten. Waren in manchen Portfolios alle Zwischenschritte des Prozesses umfangreich dokumentiert und die Seiten mit dekorativen Elementen versehen, so wurde in anderen nur das Nötigste notiert, teils auch in unsauberer, schwer lesbarer Form. Die anfängliche Vermutung, dass es sich bei den sorgfältiger geführten Portfolios auch um die im Sinne der Forschungsfrage aussagekräftigeren handelt, hat sich im Verlauf der Untersuchung nicht bestätigt. Exemplarisch lässt sich dies an den beiden oben vorgestellten Fallanalysen nachvollziehen: Die Portfolios von Joël und Erik erwiesen sich – trotz der Kürze und der teils schweren Lesbarkeit – als äußerst aufschlussreich, erlaubten sie es doch, die individuellen Sichtweisen der Schüler zu rekonstruieren und erste Erkenntnisse über ihre kompositorische Strategie sowie ihre Präferenzen und Vorerfahrungen zu gewinnen. Ein vollständiges Bild ihrer (jeweils unterschiedlichen) Beweggründe für den spezifischen Umgang mit der Aufgabenstellung sowie Einblicke in die Art und Weise ihrer Zusammenarbeit ergab sich jedoch erst durch die zusätzliche Auswertung der Interviews. In Lenas – äußerst ordentlich geführtem – Portfolio ist eine Vielzahl konkreter musikalischer Einfälle festgehalten. Es lässt Rückschlüsse auf die für Lena relevanten Aspekte der Kompositionsplanung sowie die Chronologie des Prozesses zu, gibt jedoch keinen Aufschluss über die Hintergründe ihrer kompositorischen Entscheidungen. Diese konnten erst – ebenso wie die Auswirkungen einzelner Entscheidungen auf den weiteren Prozess – anhand des Interviews rekonstruiert werden.

Vergleicht man die Analyseergebnisse der Portfolios und Interviews, so lässt sich in vielen Fällen feststellen, dass die in den Interviews getätigten Aussagen die Äußerungen aus den Portfolios bestätigen bzw. differenzieren. Mitunter traten jedoch auch Widersprüche auf (vgl. Kapitel 4.6), die Fragen zum Zusammenhang der beiden Erhebungsmethoden aufwerfen. Da grundsätzlich nicht von der Überlegenheit eines Datenmaterials über das andere auszugehen ist, lässt sich konstatieren, dass Recall-Interviews weniger eine Überprüfung der in den Portfolios getätigten Aussagen im Sinne einer Validierungsstrategie ermöglichen, sondern vielmehr das Forschungsdesign um eine zweite Perspektive bereichern, die es mit der ersten in Beziehung zu setzen gilt.

Angesichts dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, welches erkenntnisgenerierende Potential die Analyse von Portfolios und Portfolio-Stimulated Recall-Interviews – auch im Vergleich zu anderen Untersuchungsmethoden – für die Erforschung von Kompositionsprozessen im Musikunterricht bietet und welche Fragestellungen

sich besonders gut durch die Analyse von Portfolios bearbeiten lassen. Haben sich für die bereits in verschiedenen Untersuchungen von – insbesondere kooperativen – Kompositionsprozessen erfolgreich angewandten videografischen Verfahren (Rosenbrock, 2006; Kranefeld, 2008) inzwischen typische „Kamera-Themen“ herauskristallisiert (Gebauer, 2011; Kranefeld, 2017), so soll hier ein erster Versuch unternommen werden, potentielle „Portfolio-Themen“ zu identifizieren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass im Gegensatz zu videobasierten Untersuchungen und Formen der teilnehmenden Beobachtung durch Portfolios nicht die Prozesse selbst, sondern die – konstruktivistisch gedacht – (Re-)Konstruktionen der Prozesse durch die Schüler*innen Gegenstand der Untersuchung werden, somit also in erster Linie explizites Wissen und individuelle Perspektiven auf die Prozesse sichtbar werden. Im Kontext von Kompositionsprozessen im Musikunterricht ergeben sich vor diesem Hintergrund beispielsweise folgende mögliche Themenfelder:

- **Rekonstruktion kompositorischer Vorstellungen zu einem bestimmten Moment im Kompositionsprozess:** Ein zielgenau terminierter Grafie-generierender Impuls ermöglicht es, die Ideen, Ansichten und den Stand der Planung zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt zu dokumentieren und nachvollziehbar zu machen. Wird eine ganze Folge inhaltlich vergleichbarer Impulse über den gesamten Verlauf der Unterrichtsreihe verteilt, kann ggf. auch die Entwicklung der persönlichen Vorstellungen während des Kompositionsprozesses nachvollzogen werden.
- **Rekonstruktion individueller Sichtweisen auf den Kompositionsprozess:** Die Analyse persönlich geführter Portfolios ermöglicht Einblicke in die individuellen Sichtweisen von einzelnen Schüler*innen, sowohl in individuellen als auch in kooperativen Kompositionsprozessen. Diese wiederum lassen – insbesondere durch triangulierende Einbeziehung von Recall-Interviews – in unterschiedlichem Maße auch Rückschlüsse auf die Hintergründe und Chronologie kompositorischer Entscheidungen, individuelle Schwerpunktsetzungen und das Vorgehen im Kompositionsprozess zu.
- **Rekonstruktion der Beweggründe für den jeweiligen Umgang mit dem Lernangebot:** Im Portfolio bekommen die Schüler*innen die Gelegenheit, sich explizit zu ihren Beweggründen und Strategien zu äußern, die sie bei der Bearbeitung der Kompositionsaufgabe leiten. Dies lässt auch implizite Schlussfolgerungen auf „Denkvoraussetzungen, Konzepte und Fähigkeiten“ (Keller & König, 2017, S. 20) zu, so lassen sich etwa Erkenntnisse über Vorerfahrungen, Präferenzen und normative Vorstellungen, motivationale Faktoren sowie die Selbst- und Fremdschreibung (in Bezug auf andere Gruppenmitglieder) von Expertise gewinnen.

Im Rahmen der hier vorgestellten explorativen Studie wurde lediglich ein Portfolioimpuls untersucht, der in einer speziellen Unterrichtsreihe in einer neunten Klasse eines Gymnasiums durchgeführt wurde. Es kann daher auf dieser Basis nur eine erste Einschätzung des erkenntnisgenerierenden Potentials von Portfolios und Portfolio-Stimulated Recall-Interviews als Erhebungsinstrumente vorgenommen werden, die es in weiteren Studien zu überprüfen und ausdifferenzieren gilt. Für die

(Weiter-)Entwicklung des Forschungsdesigns mögen folgende methodische Fragen, die im Rahmen der vorliegenden Studie evident geworden sind, anregend sein:

- Wie lässt sich die Hürde der Schriftlichkeit senken, die bei der Reflexion ästhetischer Erfahrungen immer – und in unteren Klassenstufen sowie in inklusiven Settings ganz besonders – problematisch ist?
- Welche Chancen liegen in der Auswertung nonverbaler Elemente (Bilder, Zeichnungen, grafische Notationen, Tonaufnahmen etc.) für die Rekonstruktion impliziten Wissens und wie können diese in die Analyse einbezogen werden?
- Wie kann eine höhere Verbindlichkeit erreicht werden, die eine ernsthafte Bearbeitung der Portfolioimpulse zum festgelegten Zeitpunkt durch alle Schüler*innen sicherstellt?
- Wie lässt sich der Gefahr einer Schein-Reflexion im Sinne einer vermeintlichen sozialen Erwünschtheit begegnen, insbesondere wenn das Portfolio als Grundlage für eine Leistungsbewertung dient?
- Wie können Portfolioimpulse zielgenau entwickelt werden, um der Doppelfunktion als didaktisches Begleit- und wissenschaftliches Erhebungsinstrument in der Unterrichtsforschung gleichermaßen gerecht zu werden?

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Portfolios als Erhebungsinstrument ein unübersehbares Potential für die qualitative Erforschung von Kompositionsprozessen im Musikunterricht – und damit ggf. für die musikpädagogische Unterrichtsforschung insgesamt – bieten, das es weiter zu explorieren gilt. So lassen sich, insbesondere in Kombination mit weiteren qualitativen Methoden wie dem Recall-Interview, Einblicke in individuelle Vorstellungen der Akteure während des Kompositionsprozesses sowie in den kompositorischen Strategien zugrundeliegende Faktoren gewinnen, die derzeit noch weitgehend unerforscht sind. Ob das erkenntnisgenerierende Potential von Portfolios für die musikpädagogische Forschung in zukünftigen Studien weiter nutzbar gemacht werden kann, wird nicht zuletzt von der Frage abhängen, ob es gelingt, eine transmediale Untersuchungsmethode zu entwickeln, die es ermöglicht, verbale, grafische und akustische Elemente gleichermaßen einzubinden und aufeinander zu beziehen.

Literatur

- Bloom, B. (1953). Thought process in lectures and discussion. *Journal of general Education* 7, 160–169.
- Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.) (2011). *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer.
- Buchborn, T., Theisohn, E. & Treß, J. (2019). Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen. Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen und Schülern. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 69–85). Münster: Waxmann.

- Calderhead, J. (1979). *Teachers' Classroom Decision-Making: its relationship to teachers' perceptions of pupils and to classroom interaction*. Verfügbar unter: <https://dspace.stir.ac.uk/handle/1893/2093#.Xz0Efi335QI> [16.08.2020].
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.
- Ehring, C. & Thienenkamp, H. (2020). Gestalterische Begleitung von Kompositionsprozessen mittels Portfolioarbeit. Ein Impuls aus der kunstpädagogischen Praxis und Forschung. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 153–167). Münster: Waxmann.
- Finkbeiner, C. & Schluer, J. (2018). Stimulated Recall als Zugang zu mentalen Prozessen in der Fremdsprachenforschung. In K. Aguado, C. Finkbeiner & B. Tesch (Hrsg.), *Lauter Denken, „Stimulated Recall“ und Dokumentarische Methode: Rekonstruktive Verfahren in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung* (S. 27–49). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Flick, U. (2011). *Triangulation* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92864-7>
- Gass, S. M. & Mackey, A. (2017). *Stimulated Recall Methodology in applied Linguistics and L2 Research* (2. Aufl.). New York [u. a.]: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315813349>
- Gebauer, H. (2011). „Es sind Kamera-Themen.“ Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 2 (2), 1–58.
- Grittner, F. (2009). *Leistungsbewertung mit Portfolio in der Grundschule. Eine mehrperspektivische Fallstudie aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2007). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Heß, F. (2017). *Gendersensibler Musikunterricht. Empirische Studien und didaktische Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19166-5>
- Kagan, N., Krathwohl, D.R. & Miller, R. (1963). Stimulated recall in therapy using video-tape – a case study. *Journal of Counseling Psychology* 10, 237–243. <https://doi.org/10.1037/h0045497>
- Keller, S. & König, F. (2017). *Kompetenzorientierter Unterricht mit Portfolios*. Bern: hep.
- Kranefeld, U. (2008). Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion – Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (S. 77–96). Essen: Die Blaue Eule.
- Kranefeld, U. (2017). Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In M. L. Schulten & K. S. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 27–53). Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U. & Heberle, K. (2020). *Praktiken der Passung. Videobasierte Fallanalysen zur Differenzbearbeitung in musikpädagogischen Angeboten der 5. und 6. Klasse*. Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U. & Mause, A.-L. (2018). Anregung zur Exploration? Eine videobasierte Fallanalyse zur Lernbegleitung beim Musik Erfinden in der Gruppe. In J. Voit (Hrsg.), *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen*. Diskussion Musikpädagogik: Sonderband 9 (S. 151–165). Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag.

- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>
- McNair, K. & Joyce, B. (1979). *Teachers' Thoughts While Teaching: The South Bay Study, Part II*. (Research Series No. 58). East Lansing, Michigan: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Polio, C. (2012). How to Research Second Language Writing. In S. M. Gass & A. Mackey (Hrsg.), *Research methods in second language acquisition. Guides to research methods in language and linguistics* (S. 139–157). Chichester: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch8>
- Richter, C. (2011). Reden über Musik. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst* (S. 413–428). München: Kopaed.
- Rosenbrock, A. (2006). *Komposition in Pop- und Rockbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen*. Münster: Lit.
- Sabisch, A. (2007). *Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839406564>
- Schneider-Binkl, S. (2018). Video-Stimulated Recall Interviews als methodischer Ansatz für die qualitative Unterrichtsforschung im Fach Musik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 9, 1–20.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Theisohn, E., Buchborn, T., Treß, J. & Völker, J. (2020). Fachspezifische Praktiken des Musikunterrichts rekonstruieren. Potentiale der dokumentarischen Videointerpretation für die Erforschung musikbezogener Lehr-Lernprozesse in entwickelnden Forschungsformaten. In M. Corsten, M. Pierburg, D. Wolff, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte & S. Zourelidis (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 139–150). Weinheim und Basel: Juventa Beltz.
- Voit, J. (2018). Response – Ergebnisse einer Studie über musikalische Bezüge in Kompositionsprojekten an der Schnittstelle von Schule und Konzertbetrieb. In J. Voit (Hrsg.), *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen*. Diskussion Musikpädagogik: Sonderband 9 (S. 151–165). Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag.

Software

- Mixcord (2015). *Acapella* (Version 3.4). Verfügbar unter: <https://apps.apple.com/de/app/acapella-from-picplaypost/id924635678> [15.01.2019].

Gestalterische Begleitung von Kompositionsprozessen mittels Portfolioarbeit

Ein Impuls aus der kunstpädagogischen Praxis und Forschung

1. Einleitung

In der Kunstpädagogik, in der Bildenden Kunst, im Designbereich und in der Architektur sind künstlerische Portfolios etablierte Werkzeuge, um Ideen zu entwickeln und zu skizzieren, um Arbeitsprozesse festzuhalten und um Arbeitsschritte zu dokumentieren.¹ Im Rahmen der Rekonstruktion gestalterischer Praktiken ist das Portfolio darüber hinaus Gegenstand kunstdidaktischer Forschung. So untersucht beispielsweise Andrea Sabisch in ihrer Dissertation, inwiefern Aufzeichnungen ästhetische Erfahrungen reflektieren und sie kommunizierbar machen (Sabisch, 2007).

Der folgende Beitrag thematisiert Spezifika künstlerischer Portfolioarbeit und gibt einen Überblick über den gegenwärtigen kunstpädagogischen Forschungsstand. Durch die Analyse eines Auszugs aus einem studentischen künstlerischen Portfolio wird exemplarisch aufgezeigt, wie sich Denk-, Handlungs- und Reflexionsprozesse ablesen und rekonstruieren lassen. In der abschließenden Systematisierung verschiedener Aufzeichnungspraktiken wird eine Übertragbarkeit auf die gestalterische Begleitung von Kompositionsprozessen im Musikunterricht mittels Portfolioarbeit diskutiert.

2. Formen der bildnerischen und schriftlichen Aufzeichnung in der Tradition von Kunst(unterricht)

Bereits lange vor der aktuellen Diskussion über Portfolios als Lernmedien in allen Fachbereichen von Schule und Hochschule war eine dokumentierende und reflektierende Aufzeichnungspraxis in Wort und Bild, die nicht nur die Produkte, sondern den gesamten Ideenfindungs- und Arbeitsprozess sichtbar macht, Bestandteil künstlerischen und kunstpädagogischen Handelns (Häcker 2006, S. 27f., zit. nach Burkhardt 2014a, S. 5). So dienen Künstler*innenmappen schon seit Jahr-

1 Bildnerisches Tagebuch – Künstler*innenbuch – künstlerisch-experimentelles-Prozessportfolio (KEPP) – künstlerisch-ästhetisches Forschungsalbum – künstlerisches Portfolio – künstlerisches Tagebuch – visuelles Tagebuch – Werkstattbuch: Diese verschiedenen, oftmals synonym verwendeten Bezeichnungen für bild- und textbezogene Aufzeichnungsformen in den künstlerischen Fächern weisen auf eine jeweils unterschiedliche Schwerpunktsetzung hin, werden im Folgenden jedoch unter dem Begriff „Künstlerisches Portfolio“ zusammengefasst. Sie alle dienen der bildnerischen wie auch schriftlichen Auseinandersetzung mit Themen, Phänomenen und Inhalten in dokumentierender, reflektierender, konzipierender und künstlerisch-produktiver Form.

hundertten der Darstellung von Arbeitsprozessen, Entwürfen und der Sammlung fertiger Arbeiten (ebd.). Anhand dieser Mappen wird die individuelle Arbeitsweise verdeutlicht und das handwerkliche Können der Kunstschaffenden für etwaige Auftraggeber*innen oder für Prüfungskommissionen an künstlerischen Hochschulen sichtbar (ebd.). Skizzenbücher dagegen beinhalten diesen Aspekt der Präsentation in der Regel nicht. Sie bewahren Eindrücke, Ideen, Fragmente von Gesehenem und Gedachtem und dienen vor allem dem persönlichen Gebrauch – als Gedächtnisstütze, Experimentierfeld und Sammlung von Material, das für die spätere künstlerische Ausarbeitung einer Idee oder Konzeption genutzt werden kann (ebd., S. 9). Skizzenbücher bilden eine offene, also nicht abgeschlossene Form des zeichnerischen und schriftlichen Aufzeichnens, in dem Prozesse sichtbar werden, die das Verständnis eines auf dieser Basis entstandenen, abgeschlossenen Werkes erweitern können. Die Prozesshaftigkeit der künstlerischen Arbeit, die hier in Form von verfolgten, weiterentwickelten aber auch verworfenen Ideen deutlich wird, gibt Einblick in die Arbeits- und Denkprozesse der jeweiligen Kunstschaffenden (ebd.). Während die beschriebenen Formate der (Sammel-)Mappe und des Skizzenbuchs im Kontext der freien und angewandten Künste und der damit verbundenen Hochschullehre gebräuchlich sind, ist eine Kombination aus bildnerischem und schriftlichem Aufzeichnen in Form des künstlerischen Portfolios Bestandteil kunstpädagogischer Konzepte im Bereich Schule und Hochschule (ebd.).

Erforscht wird der Umgang mit künstlerischen Portfolios und ihr Potential für Lehrende und Lernende bisher erst in relativ geringem Umfang (Sabisch, 2009; 2007; Kathke, 2011; Karl, 2014; Inthoff, 2017a/b).² Petra Kathke und Notburga Karl rekonstruieren in ihren Veröffentlichungen künstlerische Denk- und Gestaltungsprozesse von Studierenden bei der Verwendung künstlerischer Portfolios. Beide Autorinnen verwenden bewusst den Begriff des Werkstattbuchs, der nach Kathke die charakteristische Verknüpfung von handelndem, kunstpraktischem Tun und der damit verbundenen Aufzeichnung zum Zwecke der Dokumentation und Reflexion besonders gut zum Ausdruck bringt (Kathke, 2016, S. 159). Sie verorten das Werkstattbuch an der Schnittstelle zwischen Lerntagebuch und klassischem Skizzenbuch (ebd.). Ihr Fokus liegt auf der Untersuchung von Interdependenzen zwischen Text und Bild, die gerade in den Portfolios im Bereich künstlerischen Lehrens und Lernens von Interesse sind. Die Funktion der Bilder, die sowohl gesammelt als auch selbst produziert Eingang in die Portfolios erhalten, wird diskutiert, denn die Bilder sind hier „nicht lediglich Illustrationen oder Aufhänger von Argumenten“, sondern „selbst Argumente“ (Karl, 2014, S. 10).

Andrea Sabisch hat sich im kunstpädagogischen Feld mit der Schwierigkeit der Kommunikation über ästhetische Erfahrungen von Lernenden und der Möglichkeit, diese sichtbar werden zu lassen, beschäftigt. Sie entwickelt und untersucht ein Modell der Aufzeichnung oder Grafie. Unter diesen Begriffen sind „lernbegleitende Notations- und Dokumentationspraktiken zu verstehen, die sowohl einen Inhalt

2 Darüber hinaus findet sich fachdidaktische Literatur zum Lehren und Lernen mit künstlerischen Portfolios u. a. bei Berner & Rieder, 2017; Burkhardt, 2014a/b; Heuser, 2008.

(Biografie, Kosmografie etc.) als auch eine mediale Weise der Darstellung (Fotografie, Videografie, Audiografie etc.) bezeichnen“ (Sabisch, 2017, S. 57). Sabisch bezieht ihr Modell auf die Ausführungen Bernhard Waldenfels' zur Struktur von Erfahrung. Vereinfacht skizziert stellt Waldenfels die Pole der Widerfahrnis oder des Getroffen-seins und der Response oder Antwort einander gegenüber. Ein kontinuierlicher Zustand wird durch ein Widerfahrnis unterbrochen. An diesem Bruch, Diastase genannt, erfolgt eine Verschiebung im zeiträumlichen Gefüge: Es ereignet sich etwas, das zu einer Antwort auf das Widerfahrnis führt (Karl, 2014, S. 3f.; Sabisch, 2007, S. 36f.). Nach Sabisch ist das Bezeichnende an Waldenfels' Erfahrungsmodell, „dass er die genuine Brüchigkeit der Erfahrung hervorhebt, und dass er die Verschiebung durch die Antwort anzeigt“ (Sabisch, 2017, S. 54). Ihre These besagt, dass die „Umwandlung dessen, wovon wir getroffen werden, in etwas, worauf wir antworten [...] genau der Zwischenbereich [ist], wo eine ästhetische Selbstbildung genuin einsetzen kann“ (ebd., S. 55).

Das Antworten erfolgt in Sabischs Modell in Form von Aufzeichnungen in subjektiv ausgewählten Medien – im kunstpädagogischen Kontext vor allem visuell und schriftlich, in musik- oder theaterpädagogischen Kontexten um auditive oder leibliche Aufzeichnungspraxis ergänzbar. Über diese Aufzeichnungen werden Erfahrungsprozesse Einzelner erst – in transformierter Form – sichtbar und somit der Selbstreflexion und der Reflexion mit anderen zugänglich.

Ebenfalls von der kunstpädagogischen Tradition des bildhaften Notierens ausgehend, entwickelt Christina Inthoff das Konzept des künstlerisch-experimentellen Prozessportfolios (KEPP), in dessen Zentrum die „Förderung visuell reflexiven Denkens“ steht (Inthoff, 2017a, S. 57). Die KEPP-Konzeption unterscheidet sich vom herkömmlichen Portfolio, indem die „spezifischen Möglichkeiten einer künstlerisch-gestalterischen Auseinandersetzung [...] [genutzt werden], um ein kritisches und multiperspektivisches Denken anzuregen“ (Inthoff, 2017b, S. 64). Der experimentelle Charakter schließt ein, dass Schüler*innen und Lehrkräfte sich auf Prozesse einlassen, die nicht im Vorhinein komplett planbar und voraussehbar sind, sondern ein exploratives Vorgehen der Schüler*innen zulassen und sogar fordern. Entsprechend bilden sich Vorgänge des Suchens und Scheiterns und der Umorientierung im Portfolio nicht nur ebenso ab wie gelungene Umsetzungen und ausgearbeitete Ideen, sondern erfahren auch die gleiche Wertschätzung. Nach Inthoff bedeutet dies für das Objekt KEPP, „dass es nicht mit einem ‚schönen Buch‘ gleichzusetzen ist, sondern bewusst auch unzulängliche, bisweilen alberne oder scheinbar weniger gelungene Inhalte und Handlungen zulässt, ausstellt und wertschätzt“ (ebd., S. 65). Die Prozesshaftigkeit erfordert einen Unterricht, der Impulse für künstlerisch-gestalterische Prozesse an den Anfang einer Unterrichtsphase stellt, ohne auf ein bestimmtes Ergebnis ausgerichtet zu sein.

Das KEPP wird in jeder Unterrichtsphase für reflexive Aufzeichnungen genutzt. So wird sowohl bei individuellen wie auch bei kooperativen Ideenfindungs-, Handlungs- und Erfahrungsprozessen die Sichtbarkeit und Kommunizierbarkeit der jeweiligen Handlungen und Erfahrungen gewährleistet. Die reflexiven Aufzeichnungs-

praxen unterteilt Inthoff in die drei Phasen „aktionale Prozessebene“, „reflexive Prozessebene“ und „Metareflexion“ (ebd., S. 69). Auf der aktionalen Prozessebene erfolgen individuelle Aufzeichnungen, die durch Impulse der Lehrkraft zu einer ersten Erkundung des Themas oder Unterrichtsgegenstandes angeregt werden. Die Aufzeichnungspraxis kann schriftlich, visuell, in Form von Notizen, Video- oder Audioaufnahmen erfolgen. Die Aufzeichnungen können Sammlungen von Objekten, Ideen, Bild- und Textmaterial beinhalten. Die Art, wie sie Eingang in das jeweilige Portfolio erhalten, kann hier schon sehr individuell geprägt sein.

Die reflexive Prozessebene beinhaltet ein Innehalten, Zurücktreten und mit etwas Abstand auf das Gesammelte Schauen. Diese Phase „dient der Bewusstwerdung von Handlungen und Entscheidungen in Bezug auf die (Weiter-)Entwicklung von Interessen und Ideen im Rahmen einer Projektarbeit“ (ebd., S. 70). Sie beinhaltet Phasen des Austauschs und der Kommunikation mit Lehrkräften und Mitschüler*innen.

In der Phase der Metareflexion wird der gesamte Prozess auf die „Bedeutung für das eigene Lernen, Denken und Gestalten hin“ befragt (ebd., S. 72).

Für eine Leistungsbewertung am Ende des Projekts bietet es sich an, sowohl auf Rückmeldebögen Bezug zu nehmen, als auch im Sinne eines Vorzeigeportfolios einzelne Seiten und Passagen aus dem KEPP für die Bewertung zugrunde zu legen, die von den Schüler*innen nach zuvor besprochenen Kriterien ausgewählt werden.

Um die theoretischen Ausführungen durch einen konkreten Bezug zur Nutzung des künstlerischen Portfolios in Lehr- und Lernprozessen zu ergänzen und daraus Strategien abzuleiten, wie Lernende gestalterische Denk-, Handlungs- und Reflexionsprozesse abbilden, wird im Folgenden ein Auszug aus dem künstlerischen Portfolio einer Studentin untersucht.

3. Praxisbeispiel aus einem studentischen künstlerischen Portfolio

3.1 Aufzeichnungsgenerierender Impuls

An der Universität Bielefeld besuchen Kunstpädagogikstudierende im Rahmen ihres Bachelor-Studiums sogenannte Basis-Werkstätten mit vertiefenden künstlerischen Projekten, in denen selbsttätige künstlerische Praktiken mit kunstwissenschaftlichen und -pädagogischen Lerninhalten verbunden werden. Das vorliegende Praxisbeispiel stammt aus dem Seminar „Visualisierte Körperkonzepte: Der Mensch in der Bildenden Kunst“ (Sommersemester 2019) unter der Leitung von Carolin Ehring. Auf Grundlage ausgewählter Werke analysierten und diskutierten die Teilnehmer*innen Körperkonzepte und Gestaltungsstrategien zeitgenössischer und historischer Kunst. Neben kunstwissenschaftlichen Aspekten rückten didaktisch-methodische Fragen künstlerischen Lernens und Lehrens in den Blick, wie beispielsweise mögliche Einflüsse des Kunstunterrichts auf die Identitätsbildung von Schüler*innen. In dem vertiefenden künstlerischen Projekt erprobten die Studieren-

den Verfahren, Methoden und Medien, um sich auf Spurensuche zu verschiedenen Aspekten von Körperlichkeit und Identität zu begeben und neue Blickweisen sichtbar zu machen. Im Laufe des Semesters entwickelten sie eigene künstlerische Projekte, die sie im Rahmen einer Ausstellung im Fachbereich öffentlich präsentierten.³ Als Bestandteil der zu erbringenden Studienleistung führten die Studierenden semesterbegleitende künstlerische Portfolios, in denen sie gestalterische Zugänge zum Seminarthema erprobten, dokumentierten und reflektierten.

Zu Beginn der Vorlesungszeit wurde ein „grafie-generierender“ (Sabisch, 2007, S. 91) bzw. aufzeichnungsgenerierender Impuls für das Führen eines künstlerischen Portfolios gegeben. Da den Studierenden diese Arbeitsform bereits durch andere Veranstaltungen vertraut war, konnte der Impuls zur seminarbegleitenden Arbeit am individuellen Portfolio bewusst frei formuliert werden, d.h., es gab keine Vorgaben bezüglich des Inhalts, der Konzeption und der formalen Struktur. Stattdessen wurde die individuelle gestalterische Auseinandersetzung mit dem Seminarthema sowie eine spezifische Schwerpunktsetzung als Vorbereitung der eigenen Projektarbeit angeregt.

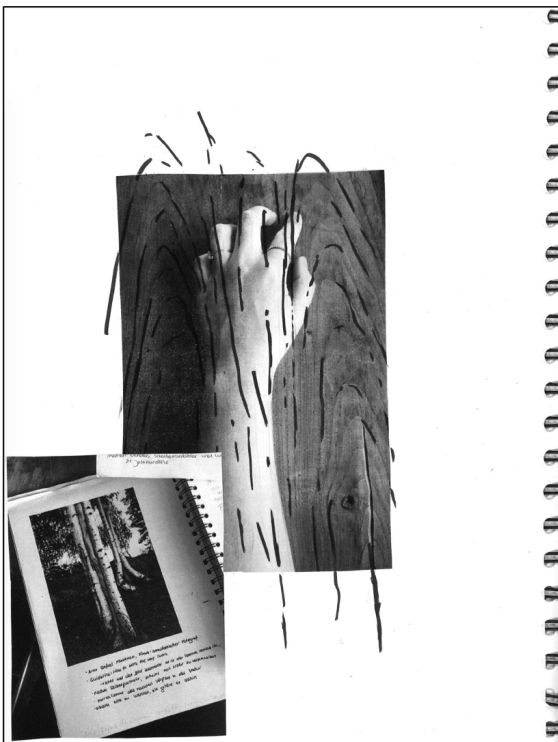


Abb. 1: Seite aus dem künstlerischen Portfolio der Studentin Mona

- 3 Produkte, die aus diesen künstlerischen Projekten hervorgingen, waren u.a. eine Filmprojektion, drei großformatige Malereien mit Klanginstallation, verschiedene plastische Arbeiten, eine mediale „Mitmach-Performance“, einige Tuschezeichnungen und eine gesprühte Graffiti-Collage.

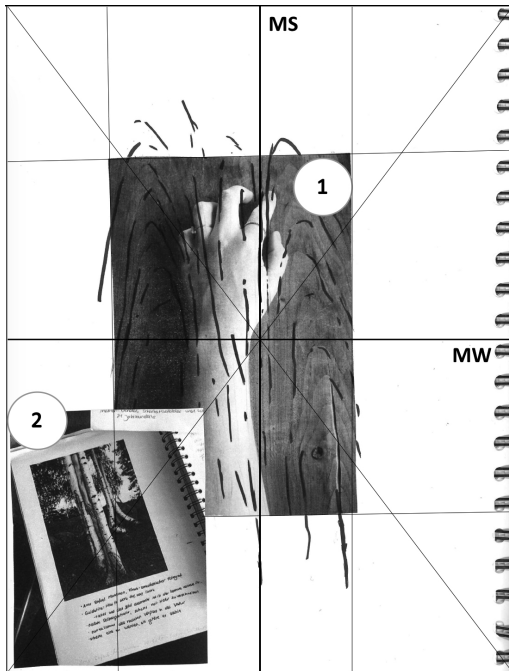


Abb. 2: Seite aus dem künstlerischen Portfolio der Studentin Mona
(mit eigener Einzeichnung C.E./H.T.)

3.2 Formulierende und reflektierende Interpretation

Zur exemplarischen Verdeutlichung der Rekonstruktion visuellen Reflektierens wird im Folgenden eine Seite aus dem künstlerischen Portfolio einer Studentin aus dem Seminar „Visualisierte Körperkonzepte: Der Mensch in der Bildenden Kunst“ ausgewählt. Eine geeignete Untersuchungsmethode der Erforschung künstlerischer Portfolios ist die *dokumentarische Bildinterpretation*.⁴ Im Vergleich mit umfangreichen Fallbeispielen (Bohnsack, Michel & Przyborski, 2015) wird das Prinzip im Folgenden lediglich angedeutet, indem die ausgewählte Portfoliosseite zunächst formulierend zusammengefasst und anschließend reflektierend interpretiert wird.

4 In Anlehnung an die Linguistische Wende („linguistic turn“) wurde Anfang der 1990er-Jahre von Philosoph*innen und Kunsthistoriker*innen (u. a. Gottfried Boehm) die Ikonische Wende („iconic turn“) ausgerufen (Walter, 2017, S. 78). Etwa zwanzig Jahre später kritisiert Ralf Bohnsack, dass die Bedeutung des Bildes gegenüber der des Textes innerhalb der qualitativen Sozialforschung immer noch marginal sei (Bohnsack, 2011, S. 25). Bohnsack selbst überträgt die ursprünglich auf Textinterpretation ausgelegte dokumentarische Methode auf Bilder, wobei er Bezug zu Erwin Panofskys ikonographisch-ikonologischer Methode nimmt, einem dreistufigen Interpretationsschema zur Deutung von Kunstwerken. Bohnsacks erklärtes Ziel ist es, dass Bilder als selbstreferentielles System zum Gegenstand von Analysen werden (ebd., S. 53). Die Rekonstruktion von Praxis erfolgt in der dokumentarischen Bildinterpretation wie bei den textinterpretierenden Varianten in zwei voneinander getrennten Schritten: einer formulierenden Interpretation (Was?) und einer reflektierenden Interpretation (Wie?).

Formulierende Interpretation

Bei dem vorliegenden Bildbeispiel handelt es sich um eine eingescannte linke Seite aus dem vorderen Teil des künstlerischen Portfolios der Lehramtsstudentin Mona. Das Portfolio im Hochformat weist die Maße 28*21cm auf und ist mit einer schwarzen Spiralbindung gebunden. Die Seite setzt sich aus zwei Bildelementen zusammen: einer mittig angeordneten Fotografie (1) einer Hand, die mit einem schwarzen Filzstift überzeichnet wurde, und einer in der unteren linken Bildecke positionierten Fotografie (2), die den Ausschnitt einer Portfolioseite zeigt, auf der sich die Fotografie einer Landschaft befindet (vgl. Abb. 2). Der Rest der Seite ist unbearbeitet, so dass insgesamt etwa die Hälfte der Bildfläche weiß bleibt.

Auf dem Foto 1 ist der Rücken einer menschlichen linken Hand sowie der dazugehörige angeschnittene Unterarm abgebildet. Die Finger sind leicht aufgestellt und Zeige- und Ringfinger tragen jeweils einen schlichten schmalen Ring. Sie berühren einen hölzernen Hintergrund, auf dem sich deutliche Maserungen abzeichnen. Mit einem mitteldicken schwarzen Filzstift wurden schwarze, sich unterbrechende Linien auf die Fotografie gezeichnet, die größtenteils die Linienführung der Holzmaserung nachziehen. Die unterbrochenen Linien finden sich zusätzlich auf der Hand/ dem Arm und werden über die Fotografie hinaus einige Zentimeter auf die Seite gezogen. In der unteren linken Ecke wird Foto 1 von dem etwas kleineren Foto 2 überdeckt.

Auf Foto 2 ist eine angeschnittene, schräg zur Bildkante liegende Portfolioseite zu sehen. Darüber hinaus sind minimale Anschnitte der dazugehörigen rechten Bildseite sowie eines mit Schrift versehenen Zettels am oberen rechten Bildrand sichtbar. Auf der abgebildeten Seite befindet sich eine Landschaftsfotografie mit einigen Birkenstämmen: Zwischen zwei eng nebeneinander stehenden Stämmen im Vordergrund befindet sich eine schmale Lücke, die von einem nackten menschlichen Körper ausgefüllt wird, von dem der linke Arm und die linke Hand sichtbar sind. Unter dem Foto steht ein handgeschriebener Text, den man auf Grund der geringen Größe nur mühsam entziffern kann.⁵

Reflektierende Interpretation

In ihrem Aufsatz zum künstlerischen Potential des Werkstattbuchs als Instrument bildhaften Reflektierens stellt Notburga Karl die These auf, dass die in ihrem Fallbeispiel untersuchte Studentin, „[...] in ihrer Art, ausgewählte Bilder in einer bestimmten Anordnung ins Werkstattbuch zu bringen, einer bestimmten Orientierung folgt, die sich rekonstruieren lässt“ (Karl, 2014, S. 10). Im Folgenden wird an diese These angeknüpft, indem ein Schwerpunkt auf die planimetrische Ganzheitsstruk-

5 – „Arno Rafael Minkinen, *Finnisch-amerikanischer Fotograf*
 – *Guideline: How to work the way I work > alles was das Bild ausmacht ist in der Kamera, vertraue ihr...*
 – *nackte Selbstportraits, scheint mit Natur zu verschmelzen*
 – *Surrealismus des nackten Körpers in der Natur*
 – *Scheint eins zu werden, als gehöre er dahin*“
 (Zitat aus dem künstlerischen Portfolio von Mona. Die Gliederung und Schreibweise der Studentin wurden übernommen.)

tur der untersuchten Portfoliosseite gelegt wird (Imdahl, 1996), aus der sich Rückschlüsse auf die Denk-, Handlungs- und Reflexionsprozesse der Studierenden ziehen lassen.

Sowohl der Bildträger (d.h. die Portfoliosseite) als auch die beiden Fotografien sind Hochformate, außerdem wurden die Fotografien parallel zur Mittelsenkrechten (MS) aufgeklebt. Foto 1 ist so positioniert, dass seine horizontale Bildmitte ungefähr auf der Mittelwaagerechten (MW) der Seite liegt und dass seine Längsseiten den Rand des oberen bzw. unteren Seitenviertels bilden. Dagegen befindet sich die vertikale Bildmitte des Fotos nicht auf der Mittelsenkrechten der Seite, sondern wurde nach links verschoben, so dass der Abstand zur linken Bildseite etwas kleiner ist als der zur rechten. Die Studentin orientiert sich in ihrer vertikalen Anordnung von Foto 1 an der vertikalen Anordnung der abgebildeten Portfoliosseite auf Foto 2. Gleichzeitig bricht sie innerbildlich die orthogonale Struktur auf, indem sie die Portfoliosseite leicht schräg mit einem Winkel von 12° fotografiert.

Dadurch, dass Mona Foto 1 von Foto 2 überlappen lässt, unterstreicht sie die Verbindung zwischen den beiden Bildern. Darüber hinaus fallen einige Parallelen bei der Wahl der gestalterischen Mittel von Foto 1 und der Landschaftsfotografie auf Foto 2 auf. Beispielsweise verlaufen die Blickachsen jeweils von der unteren zur oberen Bildmitte: In Foto 1 zeigt die Hand, in Foto 2 streben die Birkenstämme mit dem eingezwängten Körper nach oben. Beide Fotografien sind kontrastreich: Die helle Haut der Hand bzw. die helle Birkenrinde setzen sich deutlich vom dunklen Hintergrund ab. Einen zusätzlichen Hell-Dunkel-Kontrast bildet die auffällige schwarz-weiße Birkenborke auf Foto 1. Indem die Studentin mit schwarzem Filzstift unterbrochene Linien auf die Haut (Foto 2) einzeichnet, greift sie die Birken-Struktur auf. Da ihre Striche der Maserung der Holzplatte im Hintergrund folgen, verweist die Studentin zusätzlich auf das Naturmaterial Holz, das zentrale Element in beiden Fotografien ist. Zweites zentrales Element ist der menschliche Körper, der allerdings jeweils auf den linken Arm reduziert wird. Somit steht in beiden Fotos weniger der Körper als Ganzes, sondern vielmehr die spezifische Form und Oberfläche eines einzelnen Körperteils im Mittelpunkt.

An der Portfoliosseite lässt sich gut rekonstruieren, wie Mona gestalterisch auf einen bildnerischen Impuls aus dem Seminar reagiert. Zur Nachbereitung jeder Seminarsitzung wählen die Studierenden aus einer zur Verfügung gestellten Bildersammlung oder nach eigener Recherche ein Werkbeispiel aus, das in direktem Bezug zu der Seminarsitzung steht und mit dem sie sich kunstwissenschaftlich und/oder gestalterisch auseinandersetzen. Am Ende der Sitzung zum Thema „Körper und Raum“ entscheidet Mona sich für eine Kopie von Arno Rafael Minkkinens Selbstporträt „Väisälänsaari, Finnland“ (1998). Durch ihre handschriftlichen Notizen zu dem Porträt (vgl. Fußnote 5) wird deutlich, dass für sie zum einen die Verbindung zwischen Körper und Natur (d.h. in diesem Fall dem Naturmaterial Holz) und zum anderen der surreale Blick auf einen nackten Körper im Vordergrund stehen. In ihrer bildnerischen Reflexion bzw. Reaktion greift Mona genau diese beiden Punkte auf: durch einen ungewöhnlich gewählten Ausschnitt auf einen nackten Arm, der

von Holz gerahmt wird. Mittels der Bildüberzeichnung mit dem schwarzen Filzstift scheint sie ihre letzte Aussage („scheint eins zu werden, als gehöre er dahin“, vgl. Fußnote 5) in Bezug auf Arno Rafael Minkkinen verstärken zu wollen. So greift sie die Holzmaserungen des Hintergrundes auf und holt sie zeichnerisch in den Vordergrund. Hierbei verschmilzt die Hand mit dem Holz zum Bildträger der Zeichnung. Dadurch, dass sie die Linien zum Teil über den Bildrand hinausführt, separiert sie die Linie als eigenständiges künstlerisches Bildmittel. Auf späteren Seiten ihres künstlerischen Portfolios wird sich die Studentin weiter mit Körperlinien beschäftigen und auch in ihrem eigenständigen künstlerischen Projekt weiter damit arbeiten. Durch den Kunstgriff, eine andere Seite ihres Portfolios zu fotografieren und als Bildelement zu integrieren, betont Mona die Metareflexionsebene (Inthoff, 2017b, S. 72).

4. Perspektiven für den Musikunterricht

Nach Sara Burkhardt lassen sich die einzelnen Schritte begleitender Dokumentationen künstlerischer Arbeiten auf „Gestaltungsprozesse jeglicher Art“ übertragen (Burkhardt, 2014b, S. 14). Dementsprechend wird im Folgenden der Versuch unternommen, Aufzeichnungspraktiken künstlerischer Gestaltungsarbeit auf den prozessbegleitenden Einsatz von Portfolios im Rahmen kompositorischer Gestaltungsprozesse zu übertragen.⁶ Zur besseren Veranschaulichung wird erneut Bezug auf das künstlerische Portfolio der Studentin Mona genommen (siehe Kapitel 3).

Im Portfolio der Studentin zeichnen sich zwei unterschiedliche grundsätzliche Zugriffsarten ab: Auf der einen Seite steht ein eher dokumentierender Zugang, der enge Bezüge zu den Seminarinhalten aufweist. Hierzu gehören Mitschriften, gestalterische Experimente und Übungen sowie fotografische, zeichnerische bzw. schriftliche Dokumentationen. Auf der anderen Seite wird eine freie Auseinandersetzung mit einem individuell gewählten Themenschwerpunkt sichtbar, die in ein künstlerisches Projekt mündet. Sie besteht aus der Konzeption, dem Dokumentieren und Reflektieren des Prozesses und der Reflexion des Produkts. Eine Parallele zum Musikunterricht ziehend, lässt sich eine ähnliche Zweiteilung in den Schülerportfolios ablesen, die im Rahmen der Unterrichtsreihe „Komponieren mit virtuellen Doppelgänger*innen“ (Janczik & Voit, 2020, i. d. Band) entstanden sind: Hier wird die erste Hälfte der Unterrichtsreihe durch die Lehrperson zeitlich und inhaltlich strukturiert und die Aufgabenstellungen und Darstellungsformen sind vorgegeben. Die ersten Seiten der untersuchten Portfolios setzen sich dementsprechend vor allem aus Mitschriften und Kompositionsübungen zusammen. In der zweiten Hälfte

6 Die festgestellten Aufzeichnungspraktiken sind der Versuch einer möglichen Systematisierung, die die Autorinnen auf Grundlage einer Stichprobe von zwölf untersuchten künstlerischen studentischen Portfolios im Fach Kunstpädagogik an der Universität Bielefeld aus verschiedenen Semestern vorschlagen. Sie sind nicht als trennscharfe Kategorien anzusehen, sondern werden von den Autorinnen in erster Linie als Übertragungsmöglichkeit für die Begleitung kompositorischer Gestaltungsprozesse verstanden.

te der Unterrichtsreihe arbeiten die Schüler*innen in Kleingruppen an selbstständigen Kompositionsprojekten. Das Portfolio wird hier zur Konzeption, Begleitung und Reflexion des Kompositionsprozesses eingesetzt, wobei einige Impulsfragen als Hilfestellung dienen.⁷

4.1 Aufzeichnungspraktiken künstlerischer und kompositorischer Gestaltungen

Das künstlerische Portfolio wird von der Studentin für Mitschriften von Seminarinhalten eingesetzt, d.h., es finden sich Notizen zu Impulsvorträgen, zu geführten Diskussionen und zu Grundlagentexten. Nach Bräuer (2016) bewegt sich die Studentin hierbei auf verschiedenen Reflexionsebenen,⁸ da sie die Seminarinhalte nicht nur zusammenfasst, sondern beispielsweise weiterführende Gedanken notiert, die sie als Impulse für ihr eigenes gestalterisches Tun begreift.

Im typischen Musikunterricht ist das Verfassen von Mitschriften geläufig, indem Schüler*innen beispielsweise einen Schnellhefter mit integriertem Notenheft führen: Unterrichtsinhalte werden mittels Tafelmitschriften und auf von der Lehrkraft erstellten Arbeitsblättern festgehalten. Indem Schüler*innen ihre Mitschriften durch individuelle Gedanken, Fragen und Impulse ergänzen, werden sie zu einer reflexiven Praxis angeregt.

Die Studentin setzt ihr Portfolio wiederholt als Bildträger bei *gestalterischen Experimenten und Übungen* ein. Beispielsweise stäubt sie Hautpartien mit Farbpigmenten ein, nimmt davon mittels Klebeband Abdrücke und klebt diese in ihr Portfolio. Auch hier erreicht die Studentin eine höhere Reflexionsebene, die über das Dokumentieren und Beschreiben von Handlungen hinausgeht, da sie ihre Erfahrungen bewertet und Handlungsalternativen ersinnt. Das Reflektieren findet nicht nur sprachlich in Form von Notizen, sondern auch bildnerisch in Form von Skizzen statt.

Das entsprechende Pendant bei Kompositionsprozessen im Musikunterricht sind *Klangexperimente und Kompositionsübungen*, die im Portfolio notiert und reflektiert werden. Hierbei geht es nicht nur um das Ausführen einer Übung (z.B. die Notation einer viertaktigen Melodie aus einem vorgegebenen Tonvorrat), sondern erneut lassen sich höhere Reflexionsebenen einbeziehen. Beispielsweise können Schüler*innen reflektieren, wie sie vorgegangen sind, welche alternativen Ideen sie aus welchen Gründen verworfen haben, welche musikalischen Parameter ihnen an

7 Auch in dem von Julia Kittelmann beschriebenen Gestaltungsunterricht mit Portfolios zeichnet sich eine derartige Zweiteilung ab: „Die Impulsphase wird etwas stärker von den Lehrenden dominiert, während die Umsetzungsphase weitestgehend selbstständig erfolgt“ (Kittelmann, 2017, S. 174).

8 Gerd Bräuer unterscheidet zwischen vier Ebenen reflexiver Praxis: 1. beschreiben und dokumentieren, 2. analysieren und interpretieren, 3. beurteilen und bewerten, 4. planen (Bräuer, 2016, S. 28)

ihrem Zwischenstand gefallen bzw. nicht gefallen und wie sie weiterarbeiten möchten. Hierdurch werden sie zum Hinterfragen ihrer Gestaltungsentscheidungen und zum Bilden reflektierter Urteile angeregt, die über rein subjektiv-emotionale Urteile hinausgehen.

Praktische Arbeitsphasen werden von der Studentin *fotografisch, zeichnerisch bzw. schriftlich dokumentiert*. So fotografiert Mona beispielsweise die verschiedenen Arbeitsschritte beim Drucken von Radierungen und skizziert, welche Materialien benötigt werden. Diese Aufzeichnungspraktik erinnert an einen bebilderten Lehrgang oder an eine Bedienungsanleitung, wird durch individuelle Notizen und Kommentare jedoch personalisiert. Durch die detaillierte Aufzeichnung der Gestaltungspraxis kann die Studentin ihr Vorgehen auch mit großem zeitlichem Abstand nachvollziehen und auf ihre derzeitige Situation (z. B. im Rahmen der eigenen Berufspraxis) übertragen.

Im Musikunterricht können zusätzlich zu dokumentierenden Abbildungen auch *dokumentierende Ton- und Videoaufnahmen* eingesetzt werden, um beispielsweise Zwischenstände festzuhalten. Spielt man diese zu Beginn der Folgestunde ab, so werden die Schüler*innen schneller an die zurückliegende Improvisations-/Kompositionspraxis erinnert und können direkt daran anknüpfen.

Nach einigen Wochen Seminarzeit beginnt die Studentin mit der *Konzeption* ihres individuellen gestalterischen Projekts (vgl. Kapitel 3.1). Weisen in dem Portfolio zunächst noch einzelne Kommentare und beiläufige Skizzen auf eine Loslösung von den Seminarinhalten und die Suche nach eigenen Ideen hin, so zeichnet sich eine zunehmende Fokussierung auf ihr selbstgewähltes Themenfeld ab. Die Studentin skizziert verschiedene Handlungsoptionen, die sie teilweise gestalterisch umsetzt, zum Teil aber auch bereits in der Konzeption direkt verwirft.

Das Skizzieren von Kompositionsideen und die Planung eines Kompositionsprojekts stehen häufig auch am Beginn kompositorischer Prozesse.⁹ Beispielsweise formulieren die Schüler*innen in der in Kapitel 4 beschriebenen Unterrichtsreihe Briefe an ihre potenziellen virtuellen Musizierpartner*innen, in denen sie ihre individuellen Vorstellungen von der geplanten Komposition formulieren (Janczik & Voit, 2020, i. d. Band). Auch wenn die Ausgangsideen zum Teil im Verlauf des Kompositionsprozesses verworfen werden, hilft das Formulieren des Briefs, sich der eigenen Vorstellungen bewusst zu werden und sie gegenüber anderen zu kommunizieren.

Während der Arbeit an ihrem Projekt hält die Studentin wiederholt Zwischenstufen in ihrem künstlerischen Portfolio fest: Sie entwirft z. B. Skizzen, die sie spä-

9 Den Autorinnen ist bewusst, dass es zahlreiche alternative kompositorische Zugangsweisen gibt (z. B. experimentelle Ansätze). Insbesondere im schulischen Kontext, wenn beispielsweise über einen längeren Zeitraum in Gruppen bzw. in Kooperation mit außerschulischen Projektpartner*innen komponiert wird, werden oftmals zu Beginn grundlegende konzeptionelle Vorüberlegungen ausgetauscht bzw. Absprachen getroffen (vgl. beispielsweise Schatt, 2009, S. 20ff.)

ter auf ein großes Bildformat überträgt. In ihrer *Reflexion des Arbeitsprozesses* begründet sie Gestaltungsentscheidungen, benennt auftretende Schwierigkeiten und legt Fragestellungen offen.

In Kompositionsprozessen kann die persönliche Reflexion zum Hinterfragen des bisherigen Zugriffs anregen. Wird in Gruppen komponiert, so können die individuell geführten Portfolios Grundlage für gemeinsame Zwischenreflexionen sein, in denen individuelle Blickweisen berücksichtigt und gemeinsame Zielvorstellungen angepasst werden. Sind beispielsweise alle Gruppenmitglieder mit der Rollen- und Aufgabenverteilung zufrieden? Was sind die nächsten Ziele und Arbeitsschritte? Wie können sie erreicht werden?

Am Ende des studentischen künstlerischen Portfolios steht die *Reflexion des Produkts*. Die Studentin begründet, welche gestalterischen Entscheidungen sie überzeugend findet und mit welchen Bestandteilen ihrer Arbeit sie unzufrieden ist. Darüber hinaus gibt sie einen Ausblick, welche alternativen Vorgehensweisen sie sieht und welche Aspekte im Rahmen einer weiterführenden Projektarbeit vertieft werden könnten.

Die abschließende *Reflexion der Arbeitsergebnisse* von Kompositionsprojekten kann verschiedene Elemente beinhalten. So entstehen nicht nur Kompositionen und prozessbegleitende Portfolios, sondern ggf. gibt es auch öffentliche bzw. interne Aufführungen oder Ton- bzw. Videoaufnahmen der Kompositionen. Durch eine abschließende Reflexion der Komposition (bzw. deren Aufnahme/Aufführung) legen Schüler*innen Wertmaßstäbe an ihre eigene Gestaltungsarbeit bzw. an die Kompositionen ihrer Mitschüler*innen an und schulen ihre fachlich begründete ästhetische Urteilskompetenz.

4.2 Ausblick

In Kapitel 4.1 wurde aufgezeigt, dass Aufzeichnungspraktiken aus dem Bereich der künstlerischen Portfolioarbeit in musikalische Kompositionsprozesse einfließen können bzw. bereits einfließen. Damit die Implementierung von Portfolioarbeit in den Musikunterricht sowohl für Lernende als auch für Lehrende gewinnbringend ist, gilt es, im Vorfeld einige unterrichtspraktische Parameter zu hinterfragen:

Der Faktor Zeit: Generell erfordert das sorgfältige Führen eines Portfolios Zeitressourcen, die von der Gesamtunterrichtszeit abgezweigt werden müssen. Petra Kathke mahnt, dass „[...] das Führen eines Werkstattbuchs [...] die gestalterische Arbeit nicht einschränken oder gar ersetzen“ sollte (Kathke, 2016, S. 162). Eine regelmäßige Reflexion über die aktuelle Funktion des Portfolios im Kompositionsprozess unterstützt, dass Portfolioarbeit nicht zum Selbstzweck wird.

Der Portfolioarbeit immanent ist der Aspekt der *Partizipation*: „Ein Verständnis über die Bedeutung und den Sinn des eigenen Handelns stellt sich im Lernprozess erst ein, wenn Schüler*innen nicht nur über die Art und Weise der Durchführung, sondern auch in weiten Teilen über die Inhalte und Ziele (selbst-)bestimmen

dürfen“ (Peters 2017, S. 44). Maria Peters hebt den Stellenwert von Partizipation im Rahmen von Portfolioarbeit hervor, zu der beispielsweise Autonomie, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung zu zählen sind. Indem Schüler*innen erheblich in die Planung und Gestaltung sowohl der Kompositionsprozesse als auch der Portfolioarbeit einbezogen werden, können sie sich mit dem eigenen Handeln stärker identifizieren.

Somit bieten Portfolios *Interaktions- und Kommunikationsanlässe* sowohl zwischen Lernenden untereinander als auch zwischen Lernenden und Lehrenden. In Portfolios werden individuelle Sichtweisen abgebildet, die sich mit der eigenen Position vergleichen lassen. Lernende und Lehrende können unter Bezugnahme auf konkretes Material Nachfragen stellen, Beobachtungen verbalisieren und Anregungen geben. Durch die Diskussion von Arbeitsschritten und Zwischenergebnissen werden Lernende zu Perspektivwechseln angeregt und bekommen Impulse für die Weiterarbeit. Lehrende können am Portfolio individuelle Qualitäten und Potenziale ablesen und den Lernenden motivationsfördernde Rückmeldung zu ihrer Leistung geben, aber auch Entwicklungspotenzial aufzeigen.

Was den Umgang mit und den Stellenwert von Portfolios im Unterricht angeht, verlangt der Einsatz des Mediums von Beginn an *Transparenz* in Bezug auf die Erwartungen an die Schüler*innen als auch in Hinblick auf die Beurteilungskriterien. In Hinblick auf Partizipation der Lernenden besteht die Möglichkeit, die Beurteilungskriterien im gemeinsamen Unterrichtsgespräch mit den Lernenden zu entwickeln und diskutieren. Beispielsweise kann festgelegt werden, welche Teile des Portfolios am Ende des Prozesses fakultativ oder verpflichtend zur Präsentation und Bewertung herangezogen werden.

Diese genannten Parameter sind nicht spezifisch für Kompositionsprozesse oder für künstlerische Portfolios, von deren Konzeption und Übertragbarkeit auf Prozesse musikalischer Praxis ausgegangen wurde.

Die nicht nur sprachliche, sondern auch stark über Bilder erfolgende Grafie in künstlerischen Portfolios entspricht einer Nutzung der im Fach Kunst impliziten Medien und schult damit fachliche Kompetenzen nicht nur im praktischen Tun, sondern auch in der Aufzeichnungs- und Reflexionspraxis. Das Skizzieren, dokumentarische Fotografieren und gestalterisch produktive Überarbeiten und Verknüpfen von Schrift und Bild im künstlerischen Portfolio, das Denken in Bildern, lässt sich jedoch mit wenigen Einschränkungen auch in Kompositionsprozessen gewinnbringend einsetzen, wie in Kapitel 4.1 dargelegt wurde. Entscheidend ist die Möglichkeit, anhand der dokumentierenden und reflektierenden Portfoliopraaxis die ästhetischen Erfahrungen der Lernenden im Sinne von Waldenfels für sie selbst und für andere sichtbar und nachvollziehbar zu machen. So macht Sabisch vier Funktionen der Aufzeichnungspraxis im (künstlerischen) Portfolio aus, die für Kompositionsprozesse ebenso bedeutend sein dürften wie für künstlerische Prozesse: Erstens dient die Grafie der Motivation und dem Generieren von Erfahrungen, indem Such- und Forschungsprozesse initiiert werden und ein sich fortsetzendes Wechselspiel von Fragen, Erfahrungen und Antworten in Gang gesetzt wird (Sabisch, 2017,

S. 60). Zweitens ist sie ein Instrument der „Steuerung, der Organisation und Orientierung im Erfahrungsprozess“ (ebd.). Erst mit der dritten Funktion werden die Erfahrungsprozesse mittels der Grafien laut Sabisch tatsächlich nachvollziehbar. Sie beinhaltet das dokumentierende Aufzeichnen und Speichern von Erfahrungsprozessen (ebd.). Die vierte Funktion beschreibt den interpretierenden Aspekt der Aufzeichnungen (ebd.). Er ist sowohl in der Rolle der Aufzeichnenden während des Aufzeichnungsprozesses enthalten als auch in dem nachgeschalteten, interpretierenden Blick der Betrachtenden, wie er beispielhaft an der Rekonstruktion des Vorgehens der Studentin Mona nachvollzogen werden kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass künstlerische Portfolios, angepasst an Charakteristika des Musik-Erfindens (also idealerweise erweitert um digitale Schnittstellen, um die auditive Aufzeichnungspraxis ebenso zu ermöglichen wie die visuelle und schriftliche), anregende Aspekte zur Initiierung, Archivierung, Begleitung und Reflexion von Kompositionsprozessen liefern können.

Literatur

- Berner, N. & Rieder, C. (Hrsg.) (2017). *Fachdidaktik Kunst und Design. Lehren und Lernen mit Portfolios*. Bern: Haupt.
- Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Michel, B. & Przyborski, A. (Hrsg.) (2015). *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf05kr>
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.12795/mAGazin.2015.i23.09>
- Burkhardt, S. (2014a). Portfolios im Kunstunterricht. Arbeitsprozesse dokumentieren und reflektieren. *Kunst+Unterricht*, 379/380, 4–13.
- Burkhardt, S. (2014b). Von der Idee zum Produkt. Dokumentieren und Reflektieren im Portfolio. *Kunst+Unterricht*, 379/380, 14–19.
- Heuser, C. (2008). Bildnerische Tagebücher – Prozessorientiertes Arbeiten im Kunstunterricht zur individuellen Diagnose, Beratung und Förderung von Schülerinnen und Schülern. In K. Bering & R. Niehoff (Hrsg.), *Impulse. Kunstdidaktik* (S. 30–39). Oberhausen: Athena Verlag.
- Imdahl, M. (1996). *Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik*. München: Wilhelm Fink.
- Inthoff, C. (2017a). Reflexive Aufzeichnungspraxen im künstlerisch-experimentellen Prozessportfolio – KEPP. Kunstpädagogische Perspektiven auf eine Lernkultur der Diversität. In S. Doff & R. Komoss (Hrsg.), *Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten* (S. 57–62). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14979-6_6
- Inthoff, C. (2017b). Problemsensitiv im Prozess – Arbeit mit dem Künstlerisch-experimentellen Prozessportfolio (KEPP). In N. Berner & C. Rieder (Hrsg.), *Fachdidaktik Kunst & Design. Lehren und Lernen mit Portfolios* (S. 63–78). Bern: Haupt.
- Janczik, L. & Voit, J. (2020). Das Portfolio als Instrument musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Eine methodenkritische Exploration anhand von Fallanalysen aus der

- Unterrichtsreihe „Komponieren mit virtuellen Doppelgänger*innen“. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens: Fallanalytische Perspektiven* (S. 127–151). Münster: Waxmann.
- Karl, N. (2014). „... es inspiriert mich auch irgendwie immer wieder.“ Das künstlerische Potential des Werkstattbuchs als Instrument bildhaften Reflektierens. *Zeitschrift Ästhetische Bildung*, 6(2), 1–15.
- Kathke, P. (2011). Transformation einer Raumwahrnehmung. Nachlese eines künstlerischen Prozesses im Werkstattbuch. *Impulse. Kunstdidaktik*, 9, 11–26.
- Kathke, P. (2016). Werkstattbuch. In M. Blohm (Hrsg.), *Kunstpädagogische Stichworte* (S. 159–162). Hannover: fabrico.
- Kittelmann, J. (2017). Fokussiertes Mapping mittels Portfolio. In N. Berner & C. Rieder (Hrsg.), *Fachdidaktik Kunst und Design. Lehren und Lernen mit Portfolios* (S. 167–182). Bern: Haupt.
- Peters, M. (2017). Das künstlerische Portfolio im Spannungsfeld zwischen Kompetenz und Performanz. In N. Berner & C. Rieder (Hrsg.), *Fachdidaktik Kunst und Design. Lehren und Lernen mit Portfolios* (S. 37–49). Bern: Haupt.
- Sabisch, A. (2007). *Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839406564>
- Sabisch, A. (2009). *Aufzeichnung und Ästhetische Erfahrung*. Hamburg: University Press.
- Sabisch, A. (2017). Zur Relation von Aufzeichnung und Erfahrung. In N. Berner & C. Rieder (Hrsg.), *Fachdidaktik Kunst und Design. Lehren und Lernen mit Portfolios* (S. 51–61). Bern: Haupt.
- Schatt, P. W. (Hrsg.) (2009). *Unser Faust – meet the composer. Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen. Bericht – Evaluation – Dokumentation*. Regensburg: ConBrio.
- Walter, M. (2017). *Reformvisionen. Zur Bildpolitik wirtschafts- und sozialpolitischer Reforminitiativen*. Köln: Halem.

Autor*innen

Thade Buchborn ist Professor für Musikpädagogik und Studienbereichsleiter für das Lehramt Musik an der Hochschule für Musik Freiburg. In seinen aktuellen Forschungsprojekten arbeitet er mit qualitativ-rekonstruktiven Verfahren zu Musikunterricht und Interkulturalität, zum Improvisieren und Komponieren im Musikunterricht in unterschiedlichen musikalischen Stilsfeldern sowie zu Musikvereinen als Orte kultureller Bildung.

Jan Duve ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der musikpädagogischen Forschungsstelle am Institut für Musik und Musikwissenschaft an der Technischen Universität Dortmund. Im Zuge seiner Dissertation beschäftigt er sich mit einer qualitativen Videostudie zur Rolle digitaler Dinge beim Musik-Erfinden mit Loops und Samples.

Carolyn Ehring, Dr. phil., ist Studienrätin mit den Fächern Kunst, Musik und Film an der Hans-Ehrenberg-Schule in Bielefeld und Lehrbeauftragte an der Universität Bielefeld. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Digitalität, Heterogenität und Interdisziplinarität in der kulturellen Bildung.

Lukas Janczik ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bielefeld und Mitglied der dortigen musikpädagogischen Forschungsstelle. Im Rahmen seines Dissertationsprojekts untersucht er Sichtweisen von Schüler*innen auf Kompositionsprozesse mithilfe von prozessbegleitend geführten Portfolios.

Ulrike Kranefeld ist Professorin für Musikpädagogik und Leiterin der musikpädagogischen Forschungsstelle am Institut für Musik und Musikwissenschaft an der Technischen Universität Dortmund. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind die videobasierte (Musik-)Unterrichtsprozessforschung, die Erforschung des Musik-Erfindens im Musikunterricht und die videobasierte Lehrer*innenbildung.

Johanna Langner beendete Anfang des Jahres 2019 ihr Lehramtsstudium für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit den Fächern Musik und Deutsch an der Technischen Universität Dortmund. In ihrer Masterarbeit beschäftigte sie sich im Rahmen einer videobasierten Auswertung von Prozessen des Musik-Erfindens mit der Frage, wie Instrumente als materielle Dinge des Musikunterrichts konkrete Bedeutungen gewinnen.

Anna-Lisa Mause ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Musik und Musikwissenschaft an der Technischen Universität Dortmund und Mitglied der dortigen musikpädagogischen Forschungsstelle. Von 2016 bis 2019 arbeitete Mause in dem vom BMBF geförderten Projekt „Lernbegleitung im Blindflug“ (LinKo). In ihrem an das Projekt anschließenden Dissertationsvorhaben untersucht sie Hand-

lungsmuster von Lehrenden bei der Begleitung von schulischen Prozessen des Musik-Erfindens in Kleingruppen.

Miriam Meisterernst ist abgeordnete Lehrerin am Institut für Musik und Musikwissenschaft an der Technischen Universität Dortmund und Fachleiterin für das Fach Musik. Sie ist Mitglied der Musikpädagogischen Forschungsstelle und beschäftigt sich im Rahmen ihrer Dissertation mit der Erforschung von Schüler*innenvorstellungen zum Komponieren.

Malte Sachsse ist Studienrat im Hochschuldienst an der Technischen Universität Dortmund und Mitglied der musikpädagogischen Forschungsstelle. Seine derzeitigen Forschungsinteressen gelten Fragen des informellen Musikkernens insbesondere in digitalen bzw. virtuellen Kontexten.

Elisabeth Theisohn arbeitet als wissenschaftliche Assistentin an der Hochschule für Musik Freiburg. In ihrem Dissertationsprojekt beschäftigt sie sich mit der videobasierten Rekonstruktion interaktionaler Abstimmungsprozesse beim schulischen Komponieren in Gruppen, wobei die dokumentarische Unterrichtsforschung sowie die fachdidaktische Entwicklungsforschung ihre Forschungsschwerpunkte bilden.

Heike Thienenkamp ist Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich Kunst des Faches Kunst- und Musikpädagogik an der Universität Bielefeld. Ihre Arbeitsschwerpunkte bilden interdisziplinäre Projekte und Lehrveranstaltungen mit dem Fokus auf der Verknüpfung von Kunst und Musik und von Kunst und den Naturwissenschaften.

Johannes Voit ist Professor für Musikpädagogik an der Universität Bielefeld und Leiter der dortigen musikpädagogischen Forschungsstelle. Zuvor war er als Musiker, Komponist und Musikvermittler (unter anderem für die Kölner Philharmonie) sowie als Juniorprofessor für Musikvermittlung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig. Sein besonderes wissenschaftliches Interesse gilt der Erforschung von Gruppenkompositionsprozessen im Musikunterricht und von Projekten an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen.